

DOCUMENT RESUME

ED 412 731

FL 024 751

AUTHOR Bearth, Thomas, Ed.
 TITLE Langues et education en Afrique noire (Language and Education in Black Africa).
 INSTITUTION Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
 PUB DATE 1997-04-00
 NOTE 114p.
 PUB TYPE Collected Works - Serials (022)
 LANGUAGE French
 JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n26 Apr 1997
 EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
 DESCRIPTORS Bilingual Education; *Black Education; *Blacks; Developing Nations; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Language of Instruction; Language Research; *Language Role; *Multilingualism; Native Language Instruction; Preschool Education; Program Descriptions; Second Language Instruction; Second Languages
 IDENTIFIERS *Africa; Cameroon; Rwanda; Zaire

ABSTRACT

Papers on language and education in Black Africa include: "L'enseignement des et en langues nationales au Zaire. Bilan d'une experience" ("The Teaching of and in National Languages in Zaire. Results of an Experiment") (Andre Mbula Paluku); "Langues et education au Rwanda" ("Languages and Education in Rwanda") (Melchior Kanyamibwa); "Un modele africain d'education multilingue: le trilinguisme extensif" ("An African Model of Multilingual Education: Extensive Trilingualism") (Elisabeth Gfeller); "L'utilisation des langues nationales dans l'education au Cameroun: les lecons d'une experience" ("The Use of National Languages in Cameroon: Lessons from an Experiment") (Maurice Tadadjeu, Gabriel Mba); "Pour un modele d'enseignement de concepts de base en vue d'une meilleur structuration de la pensee du jeune apprenant: le cas du projet d'education prescolaire en langue maternelle dans le cadre d'un projet de developpement integre, dit Projet-Nord" ("Toward an Instructional Model of Basic Concepts Based on a Better Structuring of the Thought Processes of the Young Learner: The Case of an Integrated Development Project Known as Project North") (Pascal Kokora); and "Le Projet-Nord aujourd'hui et demain" ("Project North Today and Tomorrow") (Francois Adopo). Individual articles contain references. (MSE)

 * Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
 * from the original document. *

avril 1997

ED 412 731

Langues et éducation en Afrique noire

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

☐ Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND
DISSEMINATE THIS MATERIAL
HAS BEEN GRANTED BY

Ry Esther

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

BEST COPY AVAILABLE



FL 024 751

avril 1997

Langues et éducation en Afrique noire

Numéro édité par Thomas Bearth

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse



Les demandes d'abonnement ou de numéros
séparés peuvent être adressées au CLA,
Administration des TRANEL, Faculté des
Lettres, Espace Louis-Agassiz 1,
2000 Neuchâtel.

• **Abonnement (2 numéros) :**

Suisse et étranger : FS 51,-

• **Numéros séparés :**

Suisse et étranger : FS 27,-

• **Payable :**

Suisse :

- compte de chèque postal (CCP)
N° 20-8961-6, Neuchâtel, Université,
CLA, Cours spéciaux.

Etranger :

- mandat postal international
(compte ci-dessus)
- chèque bancaire,
Union de Banques Suisses (UBS/SBG)

Rédaction : Institut de linguistique, Université de Neuchâtel,
CH-2000 Neuchâtel

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1997
Tous droits réservés

Table des matières

Thomas BEARTH	
Introduction.	5-13
André MBULA PALUKU	
L'enseignement des et en langues nationales au Zaïre. Bilan d'une expérience.	15-32
Melchior KANYAMIBWA	
Langues et éducation au Rwanda.	33-41
Elisabeth GFELLER	
Un modèle africain d'éducation multilingue: le trilinguisme extensif.	43-57
Maurice TADADJEU et Gabriel MBA	
L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun: les leçons d'une expérience.	59-75
Pascal KOKORA	
Pour un modèle d'enseignement de concepts de base en vue d'une meilleure structuration de la pensée du jeune apprenant: le cas du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle dans le cadre d'un projet de développement intégré, dit Projet-Nord.	77-102
François ADOPO	
Le Projet-Nord aujourd'hui et demain.	103-115
Adresses des auteurs	117
Parutions récentes	119

Introduction

Thomas BEARTH

Département de linguistique générale
de l'Université de Zürich (Linguistique africaine)

*C'est en étant assis sur une vieille natte
qu'on en tisse une nouvelle.*

Proverbe toura

Promu inlassablement depuis bientôt un demi-siècle par l'UNESCO (UNESCO 1953), revendiqué à l'unanimité par un nombre croissant d'africanistes originaires du continent noir (Boadi 1976, Tadadjeu 1977, 1980, Djité 1990, Bamgbose 1991, Prah 1995; et bien d'autres) ainsi que par une phalange de linguistes et de sociologues de tout bord (Houis 1971, Ohly 1987, Laitin 1992, Mansour 1993; voir aussi des ouvrages collectifs tels que Kotey & Haig Der-Houssian 1977, Williamson 1985, Fardon & Fourmiss 1994), reconnu «chaînon manquant» d'un développement intégral et durable du continent (Djité 1993, Bamgbose 1991, Prah 1995), le recours aux langues africaines dans les programmes de formation, et plus particulièrement d'éducation scolaire, des populations africaines semblerait répondre à une exigence du simple bon sens psycho-socio-pédagogique. En effet, le rôle-clef de la langue maternelle (africaine pour l'immense majorité des populations concernées) comme instrument de socialisation primaire, comme répertoire de schémas de perception et d'appropriation du monde, et comme ressort cognitif des comportements orientés vers le milieu naturel et social ne saurait guère être mis en doute.

La thèse commune développée et documentée sous diverses facettes dans ce numéro spécial des TRANEL consiste à affirmer que la langue maternelle africaine est appelée à servir de dispositif d'apprentissage pour l'acquisition des contenus essentiels d'un programme scolaire qui soit fonctionnel sans être aliénant. L'accès aux savoirs de base, médiatisé par les langues africaines, est la clef de voûte d'un système éducatif qui, tout en étant le reflet des rapports socio-culturels dont émane — et dans lesquels s'inscrit — le vécu quotidien, assurera du même coup une ouverture plus large des esprits vers «d'autres horizons» (Tadadjeu, ce volume); un modèle scolaire qui, plutôt que de provoquer une rupture

intellectuelle et psychologique au nom d'un développement déconnecté du milieu d'origine, ancrera dans la connaissance de ce dernier l'éveil de capacités innovatives qui, en retour, y trouveront leur terrain d'application privilégié. Un tel projet scolaire se démarque très nettement du système éducatif en place qui — nonobstant la décolonisation effectuée sur le plan de la matière enseignée — maintient le principe d'acquisition des savoirs qui avait présidé à son introduction par le colonisateur, principe fondé sur une perception explicitement déficitaire de tout ce qui était langue — ou dans la terminologie de l'époque, «dialecte» — et (absence de) culture africaine, comme le disait si bien le fameux rapport d'A. Davesne 1933 (cit. Dumont 1983, 202): «La langue française est un incomparable instrument de civilisation», et les langues africaines «des dialectes uniquement parlés, à l'extension singulièrement limitée». Il est, sur ce point, l'antithèse d'une école qui, héritière (par la fatalité des choses plutôt que nécessairement par le choix des héritiers) de ce principe de négation radicale de toutes les valeurs acquises au travers de la socialisation primaire, est, dès le premier jour de la carrière scolaire du jeune Africain, à la fois symbole et véhicule d'une rupture qui, de ce fait, reste à ce jour génératrice d'une «apartheid» interne, d'un clivage socio-économique linguistiquement conditionné entre les élites d'une part et le gros des descolarisés, semi-lettrés et non-scolarisés de l'autre. L'accès inégal aux ressources de la communication a pour corollaire inévitable le partage inégal des ressources technologiques et économiques qui est une des causes de leur gaspillage. Or, il est courant de diagnostiquer la faiblesse du rendement scolaire comme une des origines du «mal africain», mais, curieusement, ce diagnostic ne donne que rarement lieu à une réflexion sérieuse sur les finalités du développement dont cette école est censée être le moteur, ni sur les présupposés d'ordre linguistique.

Il y a pire. On s'est résigné à prendre cet état de choses comme un donné naturel, un mal inné. C'est que l'on a tendance à s'habituer aux catastrophes lorsqu'elles sont permanentes et auto-reproductives. On peut cependant se demander pour combien de temps l'Afrique pourra encore se payer le luxe d'une école qui fige la majeure partie de ceux qu'elle a formés à l'état d'estropiés de la communication. Ses tuteurs européens, par une singulière myopie, persistent encore à croire que ce qu'il est convenu d'appeler la démocratisation, pourra se ramener à une réforme des lois et des institutions sans qu'on ait à tenir compte du rapport nécessaire entre «voix» et «langue». A priori, et indépendamment de toute autre condition

nécessaire à l'instauration d'un débat ouvert à tous, seul celui qui contrôle les registres rhétoriques d'une langue de grande communication — européenne dans la majorité des cas — aura la chance d'y participer effectivement (Rusch 1984). De façon tout à fait analogue, la participation réelle des populations aux discours de développement — qui les concernent de près et affectent leur mode de vie — et le décroisement mutuel de leurs savoirs et de celui des experts, exigeraient qu'au préalable, l'hégémonie communicative de ces derniers (Briggs 1986) cède la place à un dialogue authentique. Le refus de prendre au sérieux l'asymétrie des compétences discursives résultant en partie du moins de l'inadaptation du système éducatif aux réalités du milieu est là encore une des causes principales de nombreux échecs, frustrations et gaspillages d'énergies et de moyens (Kishindo 1987, Ohly 1987).

L'Afrique postcoloniale a mis en oeuvre des stratégies variées pour combler le fossé éducatif hérité de l'ère coloniale. Au lendemain de l'indépendance, une stratégie exolingue radicale — misant totalement sur les langues européennes considérées comme courroies de transmission exclusives des savoirs conduisant au progrès — en conjonction avec son extension progressive aux couches jusque là défavorisées de la population, semblait offrir, aux yeux de la plupart des gouvernements et des populations concernées elles-mêmes, les meilleures garanties d'un développement équilibré ainsi que la promesse d'assurer à moyen terme à chaque citoyen des chances de départ égales. Comment alors s'expliquer que l'institution sur laquelle s'appuyait cette stratégie soit devenue, aux yeux de certains, toujours plus nombreux, parmi ceux-là mêmes qui lui doivent tout, l'instrument qui, paradoxalement, reproduit constamment les conditions qui empêchent précisément le «saut en avant» dont elle était censée être garante ?

Reculer pour mieux sauter ? Il serait faux de s'imaginer que la situation paradoxale résultant de l'application de cette maxime ait échappé aux autorités compétentes; celles-ci y ont réagi de différentes manières (CONFEMEN 1986). Depuis les années 70, en effet, on voit surgir un peu partout des initiatives qui cherchent à explorer ou à promouvoir des alternatives susceptibles de pallier aux effets négatifs reconnus d'une politique éducative radicalement exolingue. Cependant ces initiatives n'ont abouti, à quelques exceptions près (on pourrait relever ici les cas, assez particuliers, de la Tanzanie et la Somalie), ni à la formulation d'une politique cohérente d'éducation de base endolingue ni à la généralisation et à la permanence des expériences plus ou moins audacieuses tentées ici et

là. Parmi les causes de l'avortement des stratégies de contextualisation linguistique en matière d'enseignement mises en oeuvre à cette époque, il faut nommer en premier lieu leur introduction précipitée, littéralement par décret gouvernemental dans certains cas, sans que les conditions nécessaires à leur intégration effective dans le système éducatif aient été remplies. Plus spécifiquement, les causes du bilan généralement négatif de ces expériences ont été (cf. Bodomo 1996)

- le manque de grammaires descriptives des langues africaines concernées;
- la standardisation insuffisante de certaines de ces langues (orthographe déficientes ou insuffisamment agréées, divergences dialectales);
- la formation insuffisante des maîtres;
- le manque de manuels, respectivement des moyens de reproduction de matériaux d'enseignement disponibles;
- l'absence d'une politique linguistique clairement définie;
- la résistance psychologique des populations elles-mêmes qui, censées bénéficier d'une école plus proche de leur milieu linguistique, continuaient cependant à associer d'une part langue européenne, éducation et émancipation sociale et économique, et de l'autre langues africaines et perpétuation d'un état de pauvreté et de marginalisation sociale.

C'est devant cet arrière-plan historique et actuel — actuel dans la mesure où la question de la relation entre langues et éducation est restée en suspens depuis — que le lecteur saura mieux apprécier l'apport des articles réunis dans ce numéro. Les auteurs qui ont bien voulu y contribuer n'ignorent rien de ces difficultés qui jonchent la voie de la réalisation d'une politique de mise en valeur des langues maternelles dans l'éducation scolaire. On ne manquera pas d'en être frappé à la lecture des exposés de André MBULA Paluku et de Melchior KANYAMIBWA, dont le but essentiel est de tirer, très sobrement, les leçons des expériences respectives du Zaïre et du Rwanda. Ces expériences, comme d'ailleurs celle du Cameroun qui est sous-jacente aux deux articles d'Elisabeth GFELLER et de Maurice TADADJEU et Gabriel MBA, ne prennent leur pleine signification que lorsqu'on les interprète par rapport aux situations de multilinguisme très variées dans lesquelles elles s'inscrivent. A ce titre, l'intérêt du cas rwandais réside dans le fait qu'il contredit la théorie selon laquelle le multilinguisme endogène — pratiquement absent de ce pays exceptionnel

en Afrique à ce titre — serait l'obstacle principal au fonctionnement complémentaire de la langue africaine maternelle utilisée dans l'éducation de base et d'une langue européenne servant principalement de moyen d'instruction au niveau supérieur. Un autre point d'intérêt sont les modifications dont fait état l'auteur qui sont en train d'affecter l'équilibre exo-/endolingue de ce pays à la suite du récent reflux de populations déplacées.

Par contraste, à ne regarder que le nombre des langues, le Zaïre et le Cameroun, avec 210 et 250 langues parlées sur leurs territoires respectifs, semblent comparables en tant que représentants typiques du multilinguisme extensif endémique à l'Afrique. Cependant il s'agit de deux types distincts de multilinguisme, soumis par ailleurs à des dynamiques sociolinguistiques très différentes, qui par conséquent appellent des stratégies différentes de mise en valeur de ces langues dans l'éducation. En face du puzzle linguistique quasiment irréductible du Cameroun, le Zaïre, grâce à sa stratification très nette, rendrait envisageable une politique endolingue sélective se limitant (dans une première étape ?) à la mise en valeur de quatre grandes langues véhiculaires à vocation nationale dont les aires d'extension recouvrent la quasi-totalité du territoire. On dirait qu'avec l'approche sélective préconisée pour le Zaïre, la question du recours à la langue maternelle au sens plus strict du terme — par opposition à l'utilisation d'une langue africaine éventuellement secondaire — reste posée.

Les quatre articles mentionnés ci-dessus reflètent le contenu des communications présentées au Colloque sur le thème «Langues et éducation en Afrique Centrale» ayant eu lieu le 23 mars 1996 à l'Université de Neuchâtel le lendemain de la soutenance d'une thèse rédigée sous la direction de Bernard Py et portant sur le rapport entre éducation et multilinguisme au Cameroun (Gfeller, sous presse), thèse qui traitait précisément d'un modèle éducatif adapté à une des situations multilingues les plus complexes du continent noir. Le lecteur trouvera résumé l'essentiel de cette thèse dans l'article de GFELLER. Elle traite du modèle éducatif trilingue dans une perspective comparative incorporant les cas de l'Éthiopie et de la Suisse. Ce «modèle camerounais» a fait l'objet d'une expérience menée depuis une quinzaine d'années par l'Université de Yaoundé, expérience décrite dans TADADJEU/MBA et dont les résultats permettront aux auteurs de constater que «l'enseignement expérimental des langues nationales au Cameroun a permis une réconciliation entre l'école et la communauté. A ce titre, l'école est devenue un bien communautaire qui

enracine l'enfant dans sa communauté tout autant qu'elle l'ouvre à d'autres cultures ...»

Evoquée lors du Colloque, une expérience semblable menée depuis le milieu des années 80 en Côte d'Ivoire et connue sous le nom de «Projet-nord» fait l'objet des contributions de Pascal KOKORA et de François ADOPO. La première reprend l'essentiel d'un article publié en 1987 dans le numéro 21 des *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique* qui n'a rien perdu de son actualité dans la mesure où, avec l'appui d'expériences détaillées, il met en évidence l'enjeu pédagogique d'une approche orale se prévalant de la langue maternelle comme ressource de connaissances scientifiques. La seconde, émanant de la plume de l'actuel directeur de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université Nationale de Côte d'Ivoire, retrace le destin de ce projet jusqu'à ce jour, en insistant sur ses implications socio-économiques.

Si pour les trois premiers auteurs — MBULA, KANYAMIBWA et GFELLER — le choix des langues dans le cadre d'un programme d'éducation à la fois efficace et réaliste est central, les suivants — TADADJEU/MBA, KOKORA et ADOPO — s'intéressent avant tout aux implications pédagogiques du choix des langues d'éducation. Pour prévenir un malentendu possible, précisons qu'à nul moment — le lecteur s'en rendra vite compte — aucun des auteurs n'aura été tant soit peu effleuré par l'idée de remplacer, en tant qu'objectif de l'enseignement scolaire généralisé, la maîtrise d'une grande langue de communication — en général la langue officielle du pays — par l'enseignement d'une langue africaine, quel que soit son statut par ailleurs. L'acquisition d'une compétence sûre dans une langue européenne restera un objectif incontestablement prioritaire de toute éducation scolaire en Afrique. Mais comme des rapports chiffrés (KOKORA, ce volume) l'indiquent — l'observation n'est d'ailleurs pas nouvelle —, cet objectif sera mieux atteint moyennant son insertion dans une compétence de base acquise d'abord en langue maternelle plutôt que moyennant une rupture obligeant l'enfant à reconstruire artificiellement un univers significatif situé en dehors de sa sphère d'expérience habituelle. Néanmoins, il ne faut pas voir dans les langues locales ou véhiculaires africaines de simples instruments pour faciliter le passage à la maîtrise du français, de l'anglais ou du portugais. Toute la philosophie éducative présentée ici repose sur la complémentarité fonctionnelle entre les diverses langues en présence, chacune jouant le rôle qui lui revient à son niveau. Comme le suggère le

proverbe cité en exergue, la vieille natte est indispensable pour en tisser une nouvelle, mais contrairement à ce que l'on aurait pu en déduire aussi, la nouvelle natte ne remplacera pas l'ancienne dans ses fonctions.

Cette conception di- ou même polyglossique de l'accès à la matière enseignée s'articule sur celle d'une redéfinition des rôles respectifs des modes d'enseignement oral et écrit. Essentiellement, l'oral retrouvera dans une stratégie éducative globale sa place à côté de l'écrit, ou plutôt ce dernier à côté de l'oral, car celui-ci servira à acquérir une maîtrise initiale des disciplines telles que les mathématiques, la pharmacopée etc.

Panacée de tous les maux qui freinent l'Afrique dans son développement ? L'avenir le montrera. La lecture attentive des réflexions notamment de Tadjadjeu et d'Adopo à propos de modèles qui n'en sont plus au stade de projets, mais de réalisations évaluables et évaluées, ayant fait leur preuve dans la petite mesure où on leur a permis de s'appliquer, montrera qu'en définitive et en toute sobriété, un espoir est permis. Remettre l'école sur ses bons pieds, pour reprendre la tournure parlante d'Adopo, promet de payer des dividendes dans d'autres domaines que ceux de l'école: inversion des tendances à l'exode rural, du clivage entre société éduquée et monde traditionnel, etc. Il faudra cependant se rappeler que ce n'est pas du jour au lendemain que l'on récoltera les fruits d'une reconstruction de l'école sur une nouvelle base linguistique. Le retardement des effets est dans la nature même de l'éducation, qui est un investissement dans l'avenir. D'autant moins peut-on se payer le luxe de remettre à demain ce qui doit et peut être fait aujourd'hui, et d'autant plus les efforts de ceux qui s'y sont déjà mis méritent d'être soutenus par les organisations internationales spécialisées et par les agences de coopération. Car la faiblesse du rendement du présent système éducatif s'explique aussi par le désintérêt international pour la question linguistique sous-jacente aux problèmes de l'éducation en Afrique et pour les alternatives qui s'offrent dans ce domaine.

Cependant le but de ce volume n'est ni de polémiser contre l'inertie des institutions ni de dénoncer une fois de plus les «maux de l'Afrique», mais de porter à la connaissance du public intéressé et des spécialistes — linguistes, pédagogues, planificateurs, politiciens, gestionnaires de la coopération Nord-Sud —, une réalité et des réalisations largement ignorées. En effet l'enseignement sur la base des langues maternelles n'est plus à l'état de projet. Certains articles de ce numéro en témoignent: les protagonistes, tous universitaires et hommes et femme du terrain, n'ont pas

attendu que les bailleurs de fonds ouvrent les écluses, ou que la bonne volonté des responsables politiques leur soit irréversiblement assurée.

Il me reste à remercier vivement

- l'Université de Neuchâtel et en particulier mon collègue Bernard Py d'avoir accueilli le Colloque et d'avoir accepté d'en publier les retombées sous forme de ce numéro spécial,
- la Société Suisse des Etudes Africaines d'avoir accordé un financement pour le Colloque,
- Marinette Matthey, Laurent Gajo et Fabrice Jeanneret, collaborateurs du Centre de linguistique appliquée, de s'être occupés de la relecture des textes et
- Mme Esther Py, secrétaire du Centre de linguistique appliquée, de s'être chargée de la mise au point technique des textes en vue de leur publication.

Bibliographie

- Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boadi, L. (1976). Mother Tongue Education in Ghana (pp. 83-112). In A. Bamgbose, *Mother Tongue Education. The West African Experience*.
- Bodomo, A. B. (1996). Linguistics, Education and Politics: an Interplay on the Study of Ghanaian Languages. *Languages of the World & Linguistic News Lines*, 10, 3-15.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research (= Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 1)*. Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press.
- CONFEMEN (= Conférence des Ministres de l'éducation des états d'expression française) (1986). *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs. Bilan et inventaire*. Paris: Honoré Champion.
- Djité, P. (1990). Language and Development in Africa. *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*, 26, 109-133.

- Dumont, P. (1983). *Le français et les langues africaines au Sénégal*. Paris: Agence de Coopération Culturelle et Technique & Karthala.
- Fardon, R., & Furniss, G. (Eds) (1994). *African languages, development and the state*. London: Routledge.
- Houis, M. (1971). *Anthropologie linguistique de l'Afrique noire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kishindo, P. J. (1987). The State of Scientific Terminology in Chichewa. *Logos* 7/2 (Namibia: Windhoek), 103-113.
- Kotey, P. F., & Der-Houssian, H. (Eds) (1977). *Language and Linguistic Problems in Africa (= Proceedings of the 7th Conference on African Linguistics)*. Columbia: Hornbeam Press.
- Laitin, D. D. (1992). *Language repertoires and state construction in Africa*. Cambridge (Angleterre): Cambridge University Press.
- Mansour, G. (1993). *Multilingualism and Nation Building*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.
- Ohly, R. (1987). Corpus Planning, Glottoeconomics and Terminography. *Logos* 7/2 (Namibia: Windhoek), 55-67.
- Prah, K. K. (1995). *Mother Tongue for Scientific and Technological Development in Africa*. Bonn: German Foundation for International Development.
- Rusch, G. (1984). *Die verhinderte Mitsprache. Aspekte zur Sprachpolitik in Ghana, Togo und Obervolta*. Hamburg: Institut für Afrika-Kunde.
- Tadadjeu, M. (1977). Cost-Benefit Analysis and Language Education Planning in Sub-Saharan Africa. In P. F.A. Kotey, & H. Der-Houssian, *Language and Linguistic Problems in Africa* (pp. 3-34). Columbia: Hornbeam Press.
- Tadadjeu, M. (1980). *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education (= Monographs of Fundamental Education VIII)*, Paris.
- Williamson, K. (Ed.) (1985). *West African languages in education (= Beiträge zur Afrikanistik 27)*. Wien: Afro-Pub.

L'enseignement des et en langues nationales au Zaïre Bilan d'une expérience

André MBULA PALUKU
Institut Pédagogique National, Kinshasa (Zaïre)
Université de Berne (Suisse)

Vaste pays de 2 344 858 km² pour 45 000 000 d'habitants, le Zaïre compte 212 langues. Quatre de celles-ci ont émergé, sont devenues «nationales officielles» et servent dans les médias, les cours et tribunaux, l'administration ainsi que dans l'enseignement.

Depuis la colonisation, ces langues sont pratiquement en conflit latent avec la langue officielle, le français, une langue étrangère, qui est la seule à bénéficier d'un statut officiel. Cette situation engendre un cadre linguistique diglossique mal équilibré.

L'enseignement intensif et mal adapté dans une langue étrangère a montré des lacunes.

L'approche actuelle, celle qui met l'accent sur l'importance et l'utilité de l'enseignement des et en langues nationales, est une nécessité psychopédagogique: elle permet à la société de disposer d'individus qui restent intégrés à leur communauté et qui peuvent ainsi avoir accès aux sources modernes du développement par le biais de leur(s) langue(s).

Introduction

La réflexion sur le thème «Langues et Education en Afrique Centrale» est d'autant plus importante qu'elle aborde une question capitale pour le développement des nations africaines, à savoir **la question d'une éducation intégrée grâce à la promotion des langues africaines.**

L'objet du présent article est de faire le point, et ce, d'une manière très succincte, sur l'utilisation des langues dans le secteur de l'éducation au Zaïre.

On commencera, dans un premier temps, par présenter quelques données géopolitiques et linguistiques qui permettront d'aborder, dans un second temps, les problèmes de l'organisation de l'éducation ainsi que l'utilisation effective des langues nationales.

Un tableau qui brosse quelques perspectives d'avenir découlant des derniers soubresauts politiques dans ce pays clôturera la réflexion.

Situation sociolinguistique

(Cf. Mbula P. 1990; Kadima et al. 1983; Mbulamoko et al. 1986)

Afin de bien situer l'utilisation des langues dans le secteur de l'éducation au Zaïre, il importe d'abord de connaître certaines données politiques et linguistiques dans ce pays.

Le Zaïre, deuxième pays d'importance en Afrique noire par son étendue (après le Soudan), situé au coeur de l'Afrique, est un pays immense (4 fois la France, 80 fois la Belgique) qui s'étend sur un territoire de 2'344'858 km² et compte à peine 45 millions d'habitants (Institut National de la Statistique 1991).

Le pays, qui est très diversifié ethniquement et culturellement et qui constitue une véritable mosaïque linguistique avec 212 langues, selon une enquête assez récente (Kadima et al. 1983), est subdivisé en onze provinces administratives qui se réduisent en quatre grandes aires linguistiques: aire du ciluba, aire du kikongo, aire du kiswahili et aire du lingala.

Répartition des langues par rapport à la composition ethnique

Sur le plan des études ethnographiques, il faut distinguer quatre grandes catégories de «peuples»: les Bantu, les Nilotiques, les Oubangiens et les Pygmées.

1. Les *Bantu* forment le groupe de loin le plus important, numériquement (85 % de la population) et géographiquement (ils couvrent tout le pays, à l'exception de l'extrême-nord).
2. Les *Nilotiques*: leurs langues appartiennent à la branche Chari-Nil et se répartissent dans deux sous-branches, à savoir, le *soudanais central* et le *soudanais oriental*. Ils occupent la région nord-est du pays.
3. Les *Oubangiens* parlent des langues de l'*Adamawa-oubanguien* qui, avec le *gur*, appartiennent au sous-groupe Volta-Congo nord de la famille niger-congo. Ils occupent la région nord du pays.
4. Les *Pygmées* sont disséminés dans la forêt équatoriale qui couvre pratiquement tout le pays et ont adopté les langues de leurs voisins respectifs¹.

¹ Dans le cadre du projet E.S.L.I (Esquisses Linguistiques) de l'ACCT, j'ai enquêté sur deux groupes de pygmées, dans les provinces du Haut-Zaïre et du Nord-Kivu, les *Bambuti* de Katanga et les *Efe* de Mba-Beni. Les premiers résultats de cette enquête (non encore publiés) font apparaître qu'ils parlent des

Sur le plan des travaux linguistiques, cependant, on a pris l'habitude de poser deux grands blocs de langues, en opposant les *langues bantu* à celles qu'on appelle d'une manière inadéquate et unilatérale les *langues non bantu*. Ces deux groupes de langues se répartissent donc en 212 langues distinctes (dont 186 sont bantu).

Stratification des langues

Ces 212 langues se présentent sous forme de couches qui se superposent de la manière suivante:

- Première couche: elle est formée par les 212 langues qui sont *vernaculaires* et qui servent chacune de moyen de communication au sein du groupe dont elles sont chacune l'idiome natif. Elles y remplissent en plus une *fonction sociale essentielle d'intégration: la fonction de groupe et d'identification*.
- Deuxième couche: certaines de ces 212 langues sont devenues langues communes ou langues de contact pour des locuteurs d'idiomes différents. Elles sont appelées *véhiculaires* et servent donc de moyens de communication entre groupes à langues inintelligibles. Il en existe une dizaine.
- Troisième couche: parmi cette dizaine de langues, quatre sont reconnues officiellement et sont appelées *langues nationales*. Il s'agit du *ciluba*, du *kikoongo*, du *kiswahili* et du *lingala*. Elles sont utilisées à la radio, à la télévision, dans les journaux, les écoles, les tribunaux.

Il faut tout de suite souligner que le statut de ces «langues nationales» n'a jamais fait l'objet d'une quelconque disposition législative et qu'il demeure donc purement administratif.

Elles correspondent chacune à un grand domaine d'extension où, en se superposant à des langues locales, elles servent de moyens de communication inter-ethnique: commerce, déplacements à l'intérieur de chaque aire, média, évangélisation.

Sur le plan politico-administratif, on peut résumer la situation des aires linguistiques de la manière suivante (voir carte):

Le *ciluba* est la langue commune des deux provinces du Kassayi (oriental et occidental). Suite à son utilisation dans l'enseignement à l'époque

variantes dialectales des langues de leurs voisins: les Bambuti de Katanga parlent une variante de la langue *bila* tandis que les Efe parlent une variante de la langue *mbuba*.

coloniale, il s'est formé une langue commune, utilisée par tous ceux qui sont passés par l'école et par les citadins. C'est cette langue qui est actuellement utilisée dans les différentes grammaires existant en ciluba.

Le *kikoongo* qui, sous ses différentes variantes, est aussi parlé dans quelques pays voisins, à savoir, le Congo, le Gabon et l'Angola, connaît deux formes: le *kikoongo* de la Province du Bas-Zaïre et le *kikoongo ya Leta* (appelé aussi *ikeleve* ou *monokutuba*). Le *kikoongo* du Bas-Zaïre est la langue des Bakoongo et comporte plusieurs dialectes dont les principaux sont le *kisingombe*, le *kisimanyanga*, le *kindibu*, le *kintandu* et le *kiyoombe*.

Le *kikoongo ya Leta* est utilisé dans la province de Bandundu et dans les grandes villes du Bas-Zaïre. C'est cette dernière forme qui est utilisée à la radio et à la télévision.

Le *kiswahili* est une langue interethnique par excellence. Véhiculaire par son introduction au Zaïre, vers le milieu du 19^e siècle, par les caravaniers et autres commerçants et trafiquants venus de la Côte Est de l'Afrique et de Zanzibar, elle couvre une aire géographique immense, de loin la plus importante du pays. Sur le plan géo-linguistique, il couvre les provinces du Haut-Zaïre, du Nord-Kivu, du Sud-Kivu, du Maniema et du Shaba.

Langue à très forte expansion — et de ce fait langue la plus parlée d'Afrique —, le *kiswahili* sert de moyen de communication dans pratiquement tous les pays de l'Est africain, particulièrement en Ouganda, au Kenya et en Tanzanie.

Le *lingala* qui est également parlé au Congo, en Angola, en Centrafrique et au Soudan, est la langue de Kinshasa, la capitale. Il est également parlé dans la sous-région de Maindombe (dans la province de Bandundu), dans l'ensemble de la province de l'Equateur et la partie nord-ouest de la province du Haut-Zaïre.

• Quatrième couche: cette dernière couche est occupée par les langues étrangères et particulièrement le français, héritage de la colonisation belge et proclamé langue officielle lors de l'accession du pays à l'indépendance, le 30 juin 1960. Le français est en fait la seule langue qui bénéficie d'un article dans l'une des premières constitutions du pays qui le proclamait «langue officielle».

Il est la langue de l'enseignement, à tous les niveaux, de la diplomatie, de l'administration, des cours, des tribunaux et des médias.

Ce privilège qu'a le français ne cadre cependant pas avec la réalité. En effet, une enquête (Faik et al. 1976) a révélé que le français est parlé par une infime minorité et qu'environ 10 % seulement de la population sont réellement francophones.



Aperçu général de l'organisation de l'enseignement

Différents niveaux d'instruction

L'instruction s'étale sur trois niveaux:

- L'enseignement primaire: il se déroule pendant six ans. Outre son objectif d'apprendre à l'élève à savoir lire et écrire, il fournit des éléments généraux dans les domaines les plus divers comme la grammaire du français et de la langue nationale du milieu, le calcul, l'histoire, la géographie, l'hygiène, l'étude du milieu, la religion, les sciences et les traditions africaines.

• L'enseignement secondaire: il s'étale également sur six ans. Après un tronc commun de deux ans, plusieurs filières sont proposées (littéraire, scientifique mathématiques-physique, scientifique biologie-chimie, technique agronomique et vétérinaire, etc.) et mènent l'élève jusqu'aux examens d'Etat (Baccalauréat).

• L'enseignement supérieur: il englobe en son sein les universités ainsi que les grandes écoles de spécialité, appelées instituts supérieurs (ISP: instituts supérieurs pédagogiques, chargés de la formation des enseignants du secondaire; ISTI: institut supérieur des techniques de l'information, chargé de la formation des journalistes et des spécialistes des relations publiques; ISTA: institut supérieur des techniques appliquées, chargé de la formation des techniciens de l'électricité, de l'électronique dans tous les domaines; ISDR: institut supérieur du développement rural, chargé de la formation des agents-encadreurs des paysans dans le domaine du développement; ISTM: institut supérieur des techniques médicales, chargé de la formation des techniciens des sciences médicales, notamment les radiologues, les spécialistes des soins infirmiers, les anesthésistes, les administrateurs des hôpitaux; etc.).

L'enseignement supérieur comporte trois cycles professionnalisés, c'est-à-dire qu'à l'issue de chacun d'eux, le récipiendaire est préparé à débiter une profession:

Le premier cycle qui dure trois ans délivre le diplôme de graduat. Le deuxième cycle qui est ouvert aux détenteurs du graduat dure deux ans et donne accès au diplôme de licence. Le troisième cycle est le doctorat.

Historique et utilisation effective des langues nationales dans l'enseignement (Cf. Mbulamoko et al. 1986: 8-26)

Pour mieux appréhender le problème de l'utilisation des langues nationales, il convient de suivre d'abord l'évolution de leur enseignement. Pour ce faire, il faut distinguer trois périodes principales: la période de l'Etat Indépendant du Congo, la période du Congo-Belge et la période post-coloniale.

Période de l'Etat Indépendant du Congo, 1885 - 1907

Lorsque le roi des Belges occupe le Congo, la situation sociolinguistique y est avant tout ethnolinguistique: les langues parlées sur l'étendue du territoire correspondent plus ou moins à autant de groupes ethniques.

C'est en 1887 que le français devient langue officielle, administrative et judiciaire par décrets de l'Administrateur Général chargé de gérer l'Etat Indépendant du Congo.

Les langues ethniques sont utilisées dans le système scolaire par les missionnaires, car ils ont à coeur que l'évangélisation ne peut être efficace que par l'emploi des langues de leurs ouailles, .

Néanmoins, dans les colonies scolaires agricoles et professionnelles créées dans quelques grands centres comme Boma, Moanda et Nouvelle-Anvers, actuellement Makanza, à l'intention des orphelins et des enfants abandonnés d'origines diverses, le décret du 4 mai 1902 impose le recours au français.

Période du Congo-Belge, 1908 - 1960

Dès que le roi cède son territoire qui devient alors colonie belge, la querelle linguistique belge n'épargne pas la colonie: la charte coloniale reconnaît donc l'égalité entre les deux langues nationales belges, le français et le flamand; néanmoins, c'est le français qui, en pratique, est la seule langue officielle de la colonie.

Les missionnaires réagissent à cette décision: en 1910, ils prennent la décision et l'initiative d'introduire les langues vernaculaires à l'école primaire et conscients de la multiplicité de ces langues, ils entreprennent d'abord de les unifier progressivement autour de quelques langues d'expansion pour ensuite les développer en les codifiant.

C'est de cette manière que se sont développées et affirmées les grandes langues à vocation nationale.

C'est de cette période déjà que date l'existence de plusieurs périodiques écrits en langues nationales et, en général publiés par les missionnaires (par exemple, en lingala: *Kongo ya sika*, *Sango ya Biso*, *Nkuruse*; en kikoongo: *Beto na beto*).

La pratique gouvernementale en matière d'utilisation des langues dans le système scolaire connaît trois étapes.

La première étape va de 1922 à 1926: d'abord au premier degré, l'enseignement se fait en langue indigène; ensuite à partir de la quatrième année (du moins dans les écoles centrales) on commence à apprendre aux élèves des éléments de français; enfin au degré secondaire, l'enseignement se fait soit en langue indigène (notamment pour ceux qui ne continuent pas leurs études au-delà du second degré comme les candidats-commis et les

moniteurs diplômés), soit en français pour ceux qui continueront leurs études dans les petits séminaires et les noviciats de frères indigènes).

La deuxième étape qui va de 1926 à 1948 est la période du bilinguisme: les deux premières années de l'enseignement primaire se font en langue locale; durant les trois années suivantes qui correspondent au second degré, l'enseignement se donne en langue locale, mais l'enseignement du français y est introduit; en sixième année primaire, préparatoire à l'école moyenne, le français est employé à côté des langues nationales et les cours peuvent même être tous donnés en français.

La troisième étape survient en 1948, l'année de la réforme qui instaure un programme unique pour toutes les écoles et qui généralise l'enseignement en langues nationales dans tout le secteur primaire. Ce programme établit tout de même une distinction entre le second degré ordinaire et le second degré sélectionné dans le primaire. Ce dernier devait mener à l'enseignement moyen et secondaire et l'enseignement y était donné en français.

La politique linguistique de la période coloniale peut se résumer de la manière suivante:

- Il faut laisser se développer toutes les langues ethniques du pays et les utiliser dans le cadre de l'évangélisation;
- il faut privilégier quelques-unes à vocation régionale pour servir de langue de contact inter-ethnique et de véhicule de l'enseignement pendant les premières années de la scolarisation;
- il faut enseigner le français à une petite minorité sélectionnée, appelée à travailler aux côtés des Blancs, comme auxiliaires subalternes.

Période post-coloniale, de 1960 à nos jours

Comme toujours dans pareil cas, par réaction psychologique, la politique linguistique coloniale est jugée rétrograde par les nouveaux responsables du pays. C'est donc la revendication d'un enseignement généralisé du français et en français. Dès le lendemain de l'indépendance, on abandonne la politique linguistique jusque là en vigueur.

On peut distinguer trois étapes principales:

- Période de 1960 à 1965: Cette période généralise et consacre le français comme unique langue d'enseignement en supprimant du coup l'enseignement des langues nationales. L'ordonnance no 174 du 17 octobre

stipule en son article 3: «Le français est l'unique langue de l'enseignement du cycle primaire. Le recours à une des langues congolaises en cas de nécessité pédagogique est réglementé par le programme national»

- Période de 1965 à 1974: Cette période est particulièrement importante pour l'enseignement des langues nationales à cause des événements qui ont marqué la vie nationale sur le plan politico-idéologique. En effet, l'avènement de la 2^e République constitue une profonde et radicale remise en cause du système et de l'ordre ancien. Sur le plan de l'idéologie et de la philosophie politique, il fallait chercher à redevenir soi-même: être soi-même par la libération économique, être soi-même en assumant son identité culturelle dans un monde toujours en mutation.

La philosophie politique du recours à l'authenticité qui inspira les grandes décisions politiques, économiques et socioculturelles des années 70 joua donc un rôle non négligeable dans les prises de position en matière d'enseignement des langues. Le monopole reconnu au français était de plus en plus remis en question et la plaidoirie en faveur de la promotion des langues nationales se faisait de plus en plus fréquente.

- La période 1974 à nos jours: L'année 1974 est l'année linguistique au Zaïre. En effet, deux événements majeurs ont marqué profondément la physionomie de la politique linguistique du pays: la tenue du premier séminaire des linguistes du Zaïre et la décision du ministère de l'éducation de réintroduire les langues nationales à l'école.

Le premier séminaire des linguistes du Zaïre tenu à Lubumbashi du 22 au 26 mai 1974 et qui avait comme thème la promotion des langues zaïroises, visait l'affirmation de l'identité culturelle du citoyen sur le plan linguistique et l'élévation des grandes langues du pays au statut des langues modernes capables de véhiculer toutes les sciences et les techniques. A l'issue de ce séminaire, le gouvernement prit la décision de réintroduire les quatre langues nationales comme véhicules et matières dans l'enseignement primaire.

Un autre mérite de ce séminaire est d'avoir élaboré *une orthographe uniforme et standard* des langues zaïroises.

Après le constat de la catastrophe pédagogique due à l'usage intensif du français à tous les niveaux, le ministère de l'éducation décidait de réintroduire l'utilisation des langues nationales dans toutes les écoles primaires. Cette décision n'excluait pas le français qui était introduit à partir de la troisième année primaire. C'était là l'instauration d'un bilinguisme scolaire

faisant des langues zaïroises des langues d'enseignement durant les deux premières années primaires, l'usage du français étant pendant ce temps exclusivement audio-oral. Ensuite, c'est à partir de la troisième année qu'il y a intensification de l'apprentissage du français, considéré méthodologiquement comme langue étrangère appelée par la suite à fonctionner comme langue d'enseignement.

Il faut noter ici l'expérience vécue à Goma par le fonctionnement, depuis 1969, d'une section d'humanités littéraires zaïroises (dont les finalistes étaient chargés d'enseigner les langues zaïroises à l'école primaire), véritables résultats d'enseignement des langues zaïroises à l'école secondaire. A l'issue du cycle secondaire, les élèves étaient à même de parler et d'analyser correctement le kiswahili, la langue de la province et de s'exprimer correctement en lingala, choisi comme deuxième langue d'apprentissage.

Cette expérience enrichissante a malheureusement pris fin au début des années 80, par manque de moyens.

Problématique de l'enseignement des langues nationales

La situation actuelle

Dans l'enseignement officiel

- *en primaire*: d'une manière générale, la décision de 1974 de réintroduire les quatre langues nationales comme matières et véhicules dans *l'enseignement primaire* est appliquée dans les écoles des réseaux public, catholique, protestant et kimbanguiste, le français ne devant être introduit qu'à partir de la troisième année.

Cette décision n'est cependant pas appliquée dans les écoles maternelles, chez les Orthodoxes et dans les écoles privées, où l'enseignement se fait uniquement en français pour des raisons de prestige.

Il faut avouer aussi que l'application de cette réforme n'est ni uniforme ni complète sur toute l'étendue du territoire national. Les raisons principales pouvant expliquer cette situation sont sans aucun doute le manque de manuels; et lorsqu'il en existe, le rapport est une moyenne de 1 livre pour 50 élèves dans les grands centres urbains et de un livre pour plusieurs classes dans les campagnes, ainsi que l'absence de formation spécifique des maîtres.

- en *secondaire*: la réforme de l'enseignement de 1981 a introduit le cours de «langues zaïroises» à l'école secondaire. En outre, un cours d'initiation à la linguistique africaine est programmé dans les classes terminales des Humanités pédagogiques et littéraires, de manière à préparer les finalistes de ces écoles à mieux assumer leurs fonctions en tant que maîtres appelés à assurer l'enseignement des et en langues nationales au degré primaire.

Dans quelques rares écoles qui ont gardé un cycle court (quatre ans) d'enseignement pédagogique, la langue nationale de la région est encore enseignée, comme matière mais parfois aussi utilisée comme véhicule.

Le programme réformé qui est en expérimentation dans quelques écoles primaires et secondaires de Kinshasa et de Kisangani accorde une place importante à la langue nationale en tant que véhicule d'enseignement au degré élémentaire et en tant que matière à tous les niveaux du primaire et du secondaire.

Comme on peut s'en rendre compte, l'utilisation des langues nationales dans les écoles secondaires n'est pas aussi systématisée qu'il l'est dans le primaire. Il s'agit ici très souvent d'expériences ponctuelles et dépendant dans la plupart des cas de la volonté et du degré de formation initiale des formateurs de ce niveau. La tâche est rendue d'autant plus ardue que les programmes et les manuels font défaut.

- à l'*Université* (dans les facultés des lettres, de philosophie et de théologie), à l'*Institut Pédagogique National* et dans les *Instituts Supérieurs Pédagogiques* (départements de français-linguistique africaine, d'histoire-culture africaine, d'anglais-culture africaine et d'orientation scolaire et professionnelle), à l'*Institut Supérieur des Techniques de l'Information*, dans les *Centres et Ecoles de langues vivantes* (Universités de Kinshasa et de Lubumbashi) ainsi que dans tous les *Grands-Séminaires* (philosophât), il est prévu des cours théoriques et pratiques des langues nationales, le but étant de donner à chaque étudiant l'occasion d'apprendre une langue, autre que sa langue d'origine.

Un cours de langues nationales est également prévu au programme de l'*Institut de Formation de Cadres de l'Enseignement Primaire*.

Tous les points qui viennent d'être exposés concernent en fait l'enseignement organisé par les pouvoirs publics. Pour diverses raisons qui ne seront pas évoquées ici, il faut dire tout simplement qu'il existe, à côté de cet enseignement, un autre qui, sur le plan linguistique, présente un cas assez intéressant. Il s'agit de l'enseignement informel.

Dans l'enseignement informel

N'est pas dit enseignement uniquement celui qui est organisé par les pouvoirs publics et pour lequel il faut nécessairement suivre des étapes bien structurées et bien codifiées à l'issue desquelles, il faut passer des examens sanctionnés par un diplôme.

On peut rapidement passer en revue quelques secteurs qui se chargent de former le citoyen (qui, d'une manière générale, n'a pas pu suivre correctement l'enseignement formel); ces secteurs utilisent les langues nationales, car ils sont directement liés à la vie pratique.

- *Les foyers sociaux*: ce sont des établissements qui accueillent des jeunes filles qui n'ont pas pu suivre le cours normal des études primaires (ou même le début des études secondaires).

Les cours qui se donnent entièrement en langue nationale ont pour objectif de former à la vie du ménage. L'on y apprend non seulement des cours de connaissances générales comme le français, la géographie, l'histoire, mais aussi des cours de la future vie pratique au foyer comme le calcul, le dessin, la broderie, le tricot, la couture et l'art culinaire.

- *Les garages*: les garages pour autos, surtout dans les grandes villes, constituent des véritables écoles qui encadrent et forment les jeunes à des métiers précis, ceux de mécanicien et de chauffeur. Toute la formation se fait en langue nationale et il s'y développe même une terminologie spécialisée autour de la mécanique.

- *La musique*: la musique zaïroise moderne est, pour les Zaïrois habitant la campagne et qui sont fascinés par l'attrait de la ville et tout ce qui lui est rattaché, un champ favorable pour l'apprentissage des langues nationales.

La plupart des orchestres qui ont acquis une renommée nationale et/ou internationale font des efforts pour composer leurs chansons dans une langue vivante et élaborée.

- *L'alphabétisation*: tous les cours d'alphabétisation qui s'adressent en fait aux adultes qui n'ont pas eu l'occasion d'aller à l'école, se donnent systématiquement en langue nationale.

- *Les médias*: dans un pays en voie de développement, le rôle des médias ne se limite pas à l'information. Des outils comme la radio, la télévision et les journaux sont utilisés au Zaïre pour la formation des masses. Pour les toucher directement et avec efficacité, on utilise les langues qu'elles

comprennent, les langues nationales, pour expliquer des notions de santé publique, de développement rural, d'agriculture, etc.

Importance et utilité de l'enseignement des/en langues nationales

Je ne passerai pas en revue toutes les thèses défendues par les psychologues, les pédagogues, les didacticiens et les linguistes sur le bien-fondé et/ou les inconvénients de l'utilisation des langues nationales, notamment dans l'enseignement; la seule évidence que je voudrais énoncer est tout simplement une *nécessité psychopédagogique*.

Le seul critère qui se défend de soi-même découle de la langue elle-même. En effet, comme on le sait, chaque langue constitue un instrument de communication articulé au service d'une communauté. C'est donc un système grâce auquel les membres d'une communauté entrent en relation les uns avec les autres.

L'utilisation des langues nationales dans tous les secteurs socioprofessionnels et surtout dans l'enseignement, permet à la **société de disposer d'individus qui restent intégrés à leur communauté**.

Encourager chacun de nos compatriotes à parler correctement sa langue, c'est l'amener à penser dans ses catégories mentales pour qu'il puisse ainsi s'adapter facilement à la vie culturelle moderne.

Il reste en effet vrai que c'est grâce à la langue maternelle de chaque enfant qui a formé son univers linguistique, que nous pouvons l'aider à un nouvel apprentissage.

C'est en effet la langue maternelle de l'enfant qui garantit son décollage intellectuel dès le début de la scolarité. C'est la langue maternelle qui apporte à l'enfant l'élément fondamental d'équilibre pour son épanouissement. C'est enfin sa langue qui lui fournit la possibilité de verbaliser sa pensée et de s'intégrer harmonieusement dans le monde qui l'environne.

Je voudrais résumer l'importance et l'utilité des langues zaïroises en quelques points qui découlent de l'expérience que nous vivons actuellement:

- 1) L'usage pratique de nos langues doit permettre à un nombre élevé de Zaïrois d'accéder à la culture qu'on appelle technique et qui est devenue très envahissante;
- 2) Le développement d'un grand nombre de nos compatriotes continue à être handicapé par la semi-acquisition des langues étrangères de

diffusion que l'on emploie dans notre pays. Pensons aux nombreux enfants qui échouent leurs examens de baccalauréat non pas parce qu'ils n'ont pas bien assimilé leurs matières, mais tout simplement parce qu'ils n'ont pas pu déceler les subtilités de telle ou telle question posée en français. Pensons aussi à ces nombreux prospectus qui accompagnent les flacons à médicaments et qui sont écrits en français, en anglais, en allemand et même en chinois ou en grec. N'essayons surtout pas de nous imaginer le nombre d'accidents mortels qui en découlent.

C'est l'emploi de nos langues qui nous facilitera l'accès aux sources modernes du développement et partant, nous aidera à assoir une véritable démocratie, animée par la base.

En effet, une vraie démocratie ne peut être imposée d'en haut par les pouvoirs de la capitale qui utilisent une langue étrangère, non comprise et non intégrée. Elle est plus solide si elle part de la base. De cette manière, tout devra se développer à partir de la base au lieu d'être impulsé du sommet. C'est ainsi que les chances de réussite du programme de démocratisation seront réelles.

- 3) Mise à part une minorité très restreinte de nos compatriotes qui s'expriment en langues étrangères et spécialement en français, nos langues restent pour tout Zaïrois le premier moyen par lequel chaque enfant formule son univers mental et social. L'école doit donc veiller à la survie de ces langues, à leur meilleur fonctionnement et à leur large diffusion.
- 4) L'expérience que vit notre pays en matière linguistique, montre que le dialogue le plus fructueux et le plus apprécié par l'homme de la rue est sans nul doute celui qui s'établit en langues nationales entre les populations et leurs dirigeants, depuis l'échelon le plus haut jusqu'au plus bas.

Comme on le voit, la diffusion et l'enseignement systématique des langues nationales est un des moyens efficaces, non seulement de former et de consolider la conscience nationale, mais aussi de nous aider, par le biais du système éducatif, à accéder à la culture moderne.

Comme il est prouvé que c'est la langue maternelle qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant et qui assure son épanouissement psychologique, son développement psychomoteur, affectif et cognitif, en facilitant l'acquisition des connaissances, et notamment

l'apprentissage ultérieur des langues étrangères, il est important d'élever nos langues au statut qu'elles méritent. Il faut aider les enfants à les maîtriser durant le cycle scolaire. Elles sont en effet le véhicule de la pensée. Elles sont ensuite celui de la culture.

Si elles sont délaissées, c'est la culture elle-même qui est délaissée et bafouée.

Problèmes actuels

A travers ces quelques observations sur les langues et leur utilisation dans le secteur éducatif, on a pu se rendre compte de la multitude des problèmes qui se posent et qui handicapent leur développement.

Si, en effet, au cours des dernières années, un consensus s'est largement dégagé en faveur de l'utilisation des langues nationales, des handicaps majeurs à propos de la mise en pratique et de l'application se sont accumulés de jour en jour. Ces problèmes proviennent de sources diverses. Parmi les plus importants, on peut notamment citer:

1) L'absence de politique linguistique

Le fait que le statut des langues nationales n'ait jamais fait l'objet d'aucune disposition législative et qu'il demeure purement administratif; le fait que seul le français, langue étrangère, bénéficie d'un article dans la constitution qui le proclame «langue officielle», montre clairement que l'espace linguistique zaïrois n'a jamais fait l'objet d'un processus de planification qui suppose des choix linguistiques explicites et une démarche appropriée.

On se contente jusque-là de prolonger une pratique ancienne héritée de la colonisation belge: tout est décidé linguistiquement en faveur du français sans cependant une totale exclusion des langues nationales.

Cette situation qui fait naître spontanément des relations de hiérarchisation entre le français et les langues nationales montre clairement un cadre linguistique diglossique mal équilibré. En effet, alors que la réalité démontre que dans la plupart des secteurs de la vie nationale, ce sont les langues nationales qui sont les plus aptes à servir, on voit plutôt que c'est à une langue étrangère qu'on attribue toutes les fonctions importantes de la vie publique, notamment l'administration, l'enseignement, les médias, les cours et tribunaux, la santé, etc.

Il faut donc un cadre institutionnel clairement défini, aussi bien sur le plan juridique qu'administratif, technique et financier.

2) La carence de manuels scolaires

La carence de manuels en langues nationales pour tous les cours est considérable: la situation où un seul livre de lecture est utilisé par toutes les classes parallèles est si courante, qu'on emploie l'écriture manuscrite au tableau pour faire lire les élèves. Nombre d'enfants passent un ou deux ans sans se familiariser convenablement avec la lecture en caractères d'imprimerie. Le résultat est que ces élèves ne savent pas lire les textes écrits dans les livres.

De même, lorsqu'ils existent, les manuels d'enseignement des et en langues nationales ne sont pas convenablement diffusés et distribués sur toute l'étendue du pays. Or, tout le monde le sait, une des garanties fondamentales de succès repose sur la distribution, aux maîtres et aux élèves, non seulement des manuels et guides adéquats, mais aussi d'instruments didactiques satisfaisants sur le plan quantitatif et qualitatif.

3) L'absence de formation de formateurs

La présence de beaucoup d'enseignants non formés dans l'enseignement des et en langues nationales constitue un des plus grands obstacles à la promotion et l'utilisation correcte d'une langue. Il faudrait non seulement réformer d'urgence les programmes des humanités pédagogiques en y incluant les cours des langues zaïroises, afin que les futurs maîtres soient préparés à enseigner ces langues et en ces langues, mais aussi organiser et multiplier les sessions de recyclage pour les maîtres, les directeurs d'écoles et les inspecteurs.

4) Résistance psychologique

Il existe encore sur le territoire national de nombreuses poches de résistance à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, dues essentiellement à l'attitude de certains parents et maîtres ainsi que de certaines couches de la population qui pensent qu'il est inutile d'enseigner les langues zaïroises, du fait qu'elles ne sont pas aussi promotionnelles que le français.

Bilan et perspectives d'avenir

L'histoire de l'enseignement des/en langues nationales à l'école au Zaïre peut être résumée de la manière suivante: à l'origine, c'est une initiative des

missionnaires dont les principales préoccupations étaient l'évangélisation et l'instruction scolaire; il s'ensuit une généralisation de leur emploi grâce à l'action de l'administration coloniale; à l'approche de l'indépendance, c'est la contestation de cet emploi qui va jusqu'à leur suppression à l'école en 1962; enfin, c'est la réforme de 1974 qui les y réintroduit.

Pour avoir oublié que les premiers apprentissages ne se font normalement et harmonieusement qu'à travers l'outil linguistique maternel jusqu'au stade de l'opératoire, pour avoir trop mis l'accent sur l'enseignement d'une langue étrangère, les retards et les échecs scolaires ont été et sont encore très importants.

Bien que la politique linguistique du pays ne soit pas clairement et officiellement définie, bien que le français continue à occuper une place privilégiée au détriment des langues nationales, nombreux sont les Zaïrois qui ont pris conscience que ce sont ces dernières qui doivent être revalorisées, parce que véhicules de nos différentes cultures.

Ce souci a été clairement exprimé lors de la tenue en 1991-1992, de la Conférence Nationale Souveraine. En matière linguistique, il a été décidé **d'élever les quatre langues nationales au statut de langues officielles.**

C'est là une décision courageuse surtout lorsqu'on sait que sur le plan politico-administratif, les provinces pourront devenir *fédérales*.

Dans chaque province, on apprendra donc les langues selon les besoins de l'environnement géographique, sociologique, politique ou même éducationnel scolaire.

Dans le domaine de l'enseignement, ce sont les langues véhiculaires qui serviront de moyen d'instruction, du moins pendant les six premières années de l'enseignement de type formel dispensé aux enfants et pour les programmes collectifs d'alphabétisation destinés aux adultes, alors que ce sont les langues nationales qui serviront non seulement comme matière, mais également comme véhicule à un niveau plus élevé.

Un plurilinguisme pourra ainsi s'installer à l'école pour le bonheur et l'intérêt des enfants.

L'importance de la communication étant de plus en plus grande dans le monde moderne, il va sans dire, qu'au niveau secondaire et universitaire, il faudra continuer à développer, à côté des langues nationales, l'utilisation de quelques langues étrangères de communication comme le français et l'anglais et faciliter de ce fait le multilinguisme institutionnel.

Que conclure ?

Le point de vue spécifiquement africain ainsi que l'impact propre de la culture africaine ne pourront marquer d'une manière significative son système éducatif, que le jour où le langage même — où est posée la problématique de la recherche et où se transmet le message scientifique — sera un langage purement et exclusivement africain.

Bibliographie

Faik, S. et al. (1976). *Le Zaïre, deuxième pays francophone du monde ?*, Québec.

Institut national de la statistique (1991). *Zaïre: Recensement scientifique de la population — juillet 1984 — Totaux définitifs*, Kinshasa.

Kadima, K. et al. (1982). *Langues zaïroises I, SWAHILI*. Kinshasa: C.E.E.C.

Kadima, K. et al. (1983). *Atlas linguistique du Zaïre-Inventaire préliminaire*. Paris: ACCT-CERDOTOLA-Equipe Nationale Zaïroise.

Mbula, P. (1990). Méthodes de travail en terminologie au Zaïre. In ACCT et CFB (Ed.), *Terminologies nouvelles: Actes du séminaire sur l'harmonisation des méthodes de travail terminologiques* (Talence, juin 1989 — Hull, décembre 1989), Bruxelles, RINT, N° spécial-juin 1990, 37-41.

Mbulamoko, N.M. et al. (1986) *Etat d'utilisation des langues nationales (ciluba, kikongo, kiswahili, lingala) dans l'enseignement primaire et secondaire*. Kinshasa: UNESCO-EPS.

Carte des langues véhiculaires du Zaïre. In K. Kadima et al. (1983) *Atlas linguistique du Zaïre* (p. 63). (Voir 1.2. Stratification des langues: Troisième couche — Sur le plan politico-administratif, on peut résumer la situation des aires linguistiques de la manière suivante).

Langues et éducation au Rwanda

Melchior KANYAMIBWA
Professeur de langues
au Petit Séminaire de Butare (1982-1988)

Le problème des langues utilisées dans l'enseignement nécessite une profonde réflexion pour pouvoir suggérer des solutions adéquates à la situation des pays du tiers-monde, où les langues maternelles sont souvent reléguées au second plan au profit des langues étrangères. Pourtant, la langue maternelle devrait être la langue véhiculaire de l'enseignement, car l'éducation qui ne tient pas compte de la mentalité, des traditions et des conditions des gens concernés est vouée à l'échec. Les difficultés liées à la volonté de tenir compte de cette exigence sont pourtant multiples, par exemple la formation des maîtres, le manque de matériel scolaire et surtout le changement de mentalité. L'intérêt pédagogique de cette démarche devrait être appuyé par une volonté politique pour sa bonne réalisation. La multiplicité des langues n'est pas le seul handicap comme le montre le cas du Rwanda, pays monolingue de l'Afrique Centrale.

Brève présentation du Rwanda

Le Rwanda est un pays de l'Afrique Centrale qui s'étend sur 26'338 kilomètres carrés. Il est entouré par quatre pays, l'Uganda au nord, le Burundi au sud, la Tanzanie à l'est et le Zaïre à l'ouest.

En 1990, sa population avoisinait sept millions d'habitants. Le taux de scolarisation était de 67% pour le primaire et de 7% au secondaire. Le nombre des élèves du primaire était de 1'100'437, dont 547'689 filles; celui des élèves de l'école secondaire était de 70'400, dont 30'523 filles; au supérieur, on dénombrait 3'389 étudiants, dont 639 filles.

Le Rwanda est parmi les rares pays d'Afrique où toute la population parle une seule langue. Cette langue est le kinyarwanda. Les variantes dialectales régionales qu'on observe ne nuisent nullement à la compréhension mutuelle de tous les Rwandais. Les langues officielles sont le kinyarwanda et le français.

Dans les milieux urbains, le swahili est une langue très utilisée, notamment dans le monde des affaires, phénomène qui s'explique par les échanges surtout commerciaux que le Rwanda entretient avec la Tanzanie et le Kenya.

Il est à noter qu'avec le retour de nombreux Rwandais de leurs pays d'exil (Uganda, Burundi, Zaïre, Tanzanie), les langues parlées au Rwanda se sont multipliées. L'approche sociolinguistique de ce contact de langues et de cultures présente un intérêt certain.

A la suite de ce reflux de populations, l'anglais s'est vu promouvoir au rang de troisième langue officielle en juillet 1994.

Dans la présente contribution, nous ne pourrions malheureusement pas aborder cette période récente. Nous présenterons ici le fruit de notre expérience accumulée lors de nos années d'enseignement au Petit Séminaire de Butare et de recherche à temps partiel à l'Institut National de Recherche Scientifique (INRS) de 1981 jusqu'à 1988.

Histoire des langues utilisées dans l'enseignement au Rwanda

Les langues utilisées dans l'enseignement pendant la période coloniale

Comme la plupart des pays africains, le Rwanda est un pays à tradition orale. L'écriture et l'alphabétisation ne datent que des années 1900, temps de l'arrivée des premiers missionnaires.

A leur arrivée, ces missionnaires ont créé des écoles en vue de préparer efficacement les auxiliaires pouvant les aider dans leur travail d'évangélisation, à savoir les catéchistes et les séminaristes.

Ils ont bénéficié de l'appui de l'autorité coloniale dans cette campagne de scolarisation. Par contre, les Rwandais et surtout leurs dirigeants de l'époque accueillaient cette initiative avec beaucoup de réserve et de scepticisme, puisque l'école perturbait non seulement l'univers mental des enfants, mais encore elle remettait en question toute leur organisation socioculturelle. En détournant les enfants des tâches que la tradition leur assignait (chercher du bois de chauffage, puiser de l'eau, garder le bétail, s'occuper de leurs petits frères), l'école privait leurs parents d'une main-d'oeuvre précieuse.

La réglementation de l'époque sur l'emploi des langues pourrait se résumer comme suit: le kinyarwanda était la langue utilisée dans toutes les écoles primaires, le français était la langue d'enseignement dans les écoles secondaires, le swahili, langue très utilisée à l'époque dans l'administration, était enseigné dans les écoles de l'Etat et dans les écoles missionnaires pour futurs auxiliaires de l'administration. Dans les séminaires préparant les futurs prêtres et dans les collèges, les élèves apprenaient aussi le latin et le grec.

Selon les époques de la période coloniale, quelques élèves ont eu à leurs programmes l'enseignement de l'allemand ou du flamand.

La réglementation sur l'usage des langues depuis l'Indépendance du Rwanda

Quelques données législatives

Depuis l'Indépendance, la constitution du 24 novembre 1962 précisait que la langue nationale de la République rwandaise était le kinyarwanda et les langues officielles, le kinyarwanda et le français.

En ce qui concernait l'enseignement, la loi scolaire du 27 août 1966 précisait que la langue d'enseignement au primaire était le kinyarwanda, tandis qu'au secondaire les deux langues officielles étaient les langues d'enseignement.

La même loi explicitait la question de l'enseignement des langues en précisant que le kinyarwanda et le français étaient des branches obligatoires au primaire, tandis qu'au secondaire les branches obligatoires étaient le kinyarwanda, le français et l'anglais. Le français occupait à la fois le statut de langue d'enseignement et celui de branche obligatoire comme langue enseignée à l'école secondaire. En ce qui concernait l'apprentissage du français à l'école primaire, les élèves recevaient quelques cours de français à partir de la quatrième année à raison de quelques heures par semaine.

Les raisons de ce statut particulier du français

Dans certains pays africains, la justification de l'emploi des langues européennes s'appuyait sur différentes raisons, comme l'éloignement de l'influence des cultures autres que celle du pays colonisateur, l'utilité pratique, l'unité politique à cause de la multiplicité des langues parlées par les indigènes, etc.

Les programmes scolaires de 1972 justifiaient la place du français ou le statut du français comme suit:

Le français, seconde langue officielle est surtout pour les Rwandais, la langue des techniques modernes et de l'évolution, ainsi que la langue de communication avec l'extérieur. (MINEDUC 1972)

En effet, la raison liée à la multiplicité des langues ne pouvait avoir de valeur puisque les Rwandais n'avaient qu'une seule langue en commun. Le français s'imposait donc par son utilité pratique: nécessité de

communications, d'échanges avec d'autres peuples, nécessité aussi certainement d'entrer en contact avec la culture qu'il véhicule.

La place du kinyarwanda, langue maternelle

Le monolinguisme du Rwanda a facilité l'enseignement des enfants dans leur langue maternelle dès leur jeune âge. Plusieurs publications, ainsi que des manuels d'enseignement ont été élaborés en kinyarwanda depuis l'arrivée des premiers missionnaires en 1900.

Dans les années 1970, il y eut un courant de retour aux sources traditionnelles qui disait que:

L'usage des langues africaines dans l'enseignement facilite le processus de l'apprentissage et engendre l'esprit de créativité. La langue africaine parlée en famille et dans la vie quotidienne est le meilleur support de la pensée africaine, car il a été démontré qu'on ne peut pas penser avec la tête d'autrui. Seule l'éducation en langues africaines peut résoudre le problème du déséquilibre existant entre l'élite et la masse, les parents et les élèves et favoriser ainsi le développement harmonieux des pays africains. (UNESCO 1971)

Ce courant a trouvé le Rwanda déjà assez avancé dans le domaine de la valorisation du patrimoine linguistique et culturel.

A la suite de ce courant, le Rwanda entreprit une réforme de l'enseignement dont les objectifs étaient entre autres de «lutter contre le déracinement des élèves pour leur meilleure réinsertion dans leur milieu.» (MINEDUC 1972)

En effet, depuis l'Indépendance (1er juillet 1962), la scolarisation au primaire était obligatoire. En l'espace de dix ans, les effectifs de l'école primaire avaient doublé mais les admissions au secondaire restaient stationnaires; seulement 5% des effectifs du primaire pouvaient être admis au secondaire.

A titre d'exemple, l'année 1970-1971, sur les 33'813 lauréats du primaire, seuls 2'526 élèves furent admis au secondaire. Cette situation était ainsi décrite dans le préambule des nouveaux programmes de 1972:

L'inadaptation de l'enseignement au Rwanda étant devenue d'une année à l'autre plus visible, la nécessité est apparue de réaliser une réforme visant à scolariser un plus grand nombre d'élèves tout en adaptant les programmes aux données sociales, économiques et culturelles de la réalité nationale. Jusqu'à présent le système scolaire, considéré comme l'unique instrument de promotion sociale, a surtout pour mission de fabriquer des diplômés, recherchant de préférence un emploi dans la fonction publique. Il convient par conséquent de modifier cette tendance, d'adapter l'enseignement aux besoins économiques et sociaux du milieu

et de faire en sorte que l'école rattache les élèves à la terre au lieu de les en écarter. (MINEDUC 1972)

Pour y arriver, cette réforme prévoyait notamment la prolongation des années de scolarité de l'enseignement primaire. De six ans, on passa à huit ans d'enseignement primaire dans l'espoir qu'à cet âge l'enfant terminerait sa scolarité, apte à retourner auprès de ses parents pour les aider dans les travaux des champs et autres métiers. Les deux années supplémentaires dispensaient aux enfants un apprentissage des métiers (menuiserie, vannerie, construction).

Pour la langue d'enseignement, la réforme prit, entre autres, l'option d'intensifier et de généraliser à l'école primaire l'enseignement de toutes les branches en kinyarwanda. Cette décision posait pas mal de problèmes, surtout que les manuels scolaires étaient à élaborer, et que les enseignants devaient être formés à la nouvelle méthodologie; la transition du primaire au secondaire était compliquée, en outre, par le fait que les élèves devaient commencer à tout apprendre en français. De même, les parents n'ont pas du tout adhéré à cette réforme à cause notamment de cette prolongation des années du primaire et de ce recours intensif au kinyarwanda.

L'expérience fut donc un échec, surtout à cause de la précipitation de la réforme, qui n'a pas su associer les divers agents du processus (par ex. enseignants et parents). La pertinence des objectifs n'est pas à démontrer, mais les résultats de l'expérience furent décevants.

Pourtant, sur le plan linguistique, la réforme a eu le mérite de hâter la réflexion sur la possibilité et l'intérêt qu'il y a à enseigner à l'enfant dans sa langue maternelle, chaque langue, dont le kinyarwanda, étant capable de véhiculer, d'exprimer des notions jusque-là dispensées en français. Des manuels scolaires en kinyarwanda furent élaborés dans différentes disciplines, de nouveaux mots furent créés, d'autres furent adaptés. Cette initiative de recourir au kinyarwanda dans l'enseignement débouchait sur un certain nombre de difficultés pratiques.

Problématique de l'usage du kinyarwanda dans l'enseignement

Le fait que les Rwandais avaient une seule langue a facilité l'essor de celle-ci. Le kinyarwanda fut donc dès le début de l'alphabétisation une langue de communication et d'échanges. Les premiers écrits en kinyarwanda ont commencé avec l'évangélisation: le kinyarwanda était la langue utilisée par les prédicateurs dans leurs homélies, dans la traduction de la Bible et dans les écoles.

Mais le fait que tous les Rwandais parlaient le kinyarwanda ne suffisait pas pour qu'il soit une langue d'enseignement. Plusieurs raisons sont à l'origine de cette impossibilité.

a) Difficultés liées à la notation de certains phonèmes

Les premiers à avoir transcrit le kinyarwanda furent les missionnaires arrivés au début du siècle. Ils recouraient à une notation phonétique. Les premiers écrits, les premiers manuels scolaires et religieux suivent, en ce qui concerne leur orthographe, ce modèle.

Mais pour les utilisateurs de ces manuels, la transcription phonétique s'avéra compliquée, vu qu'elle exigeait des lecteurs et utilisateurs des connaissances linguistiques qui leur faisaient défaut. Cela fut à la base d'une polémique. De multiples réformes furent opérées. Différents courants d'opinion se firent remarquer. Les divergences portaient surtout sur la notation de certains contacts de phonèmes, notamment les séquences consonne-consonne (-consonne)-semivoyelle-voyelle. Le Département, ayant la culture dans ses attributions, édicta des directives qui ne firent pas taire pour autant les controverses.

b) Difficultés liées à la représentation graphique de la tonalité et de la quantité vocalique

Le kinyarwanda, à l'instar des autres langues «bantou», comporte une opposition sémantique liée à la hauteur de l'émission de la voyelle (ton bas-ton haut) ou à la durée (voyelle longue-voyelle brève).

La discussion portait sur ceci: fallait-il représenter dans la transcription cette quantité vocalique et cette tonalité ?

De nouveau, différents courants d'opinion se firent remarquer. Diverses propositions de représentations graphiques furent émises. Des modèles de notation et de lecture de ces signes furent élaborés. Mais, mis à part les divergences qui apparurent dans la notation de ces signes «diacritiques», la lecture ou l'écriture de ces signes exigeait une initiation et une formation de l'utilisateur.

Encore une fois, le Département de la culture fut convié à régenter: l'orthographe officielle du kinyarwanda ne devait pas noter la quantité et la tonalité. En revanche, il fut retenu que dans les écoles (secondaires d'abord, primaires ensuite) les élèves devaient apprendre la représentation graphique des tons et de la longueur vocalique dans

leur langue dans l'espoir que, grâce à cette initiation précoce, petit à petit, l'on se familiariserait avec cette notation.

c) Difficultés liées à la morphologie du kinyarwanda

La maîtrise de la grammaire du kinyarwanda était un élément capital pour en faire une langue d'enseignement. Malheureusement, les essais de grammaire existants avaient été calqués sur le modèle du français sans tenir compte de la spécificité des langues bantou, notamment quant au problème des classes nominales, à la morphologie des mots, au principe des accords, à la conjugaison verbale, etc. qui n'ont pas nécessairement d'équivalents en français.

Aucun manuel de grammaire n'était à la disposition des enseignants et des élèves. Des travaux de recherche étaient en cours, mais ils n'avaient pas encore officialisé leurs résultats. Seules quelques directives du Département de l'Education servaient de référence aux enseignants.

d) Le problème du lexique

L'autre difficulté majeure fut celle de pouvoir trouver des termes en kinyarwanda dans l'enseignement de certaines matières (chimie, mathématique, biologie), qui exigeaient la formation de nouveaux mots en kinyarwanda. Pour faire face à cette difficulté, une commission nationale de terminologie fut mise en place et rattachée au Bureau Pédagogique du Département de l'Education. Cette commission avait un bureau permanent qui préparait et synthétisait le travail d'une soixantaine d'experts de toutes les filières à couvrir.

Les membres de cette commission avaient à élaborer un répertoire de termes techniques, soit par une adaptation de termes étrangers à ceux existants en kinyarwanda, soit en forgeant purement et simplement de nouveaux mots. A l'inverse de ces premiers mots, dont l'assimilation ne posait pas beaucoup de problèmes, les mots forgés ou créés ne se limitaient qu'à l'usage de la sphère scolaire sans possibilité de les voir passer dans l'usage courant du kinyarwanda. Les enseignants et les élèves ne cachaient pas leur malaise face à ces mots.

e) La complémentarité entre le kinyarwanda et le français

Malgré que les différentes réformes de la Constitution réaffirmaient toujours le statut du kinyarwanda et du français comme langues officielles, dans la réalité, le français restait la seule langue de l'administration. Il suffisait pour s'en convaincre de voir les

correspondances administratives, les noms des rues, les inscriptions sur les bâtiments administratifs.

A défaut de leur donner un nom en kinyarwanda, il y aurait lieu de recourir aux deux langues, comme le font les pays à plusieurs régimes linguistiques.

Malgré cette constatation, le kinyarwanda et le français se sont toujours cotoyés sans concurrence majeure. Même si le français semble plus utilisé dans l'administration, le kinyarwanda reste une langue de communication dans les secteurs scolaire, religieux et artistique notamment.

Ce bilinguisme adopté par les Rwandais était d'une utilité indéniable. Dans les conditions autres que celles du Rwanda, seule la langue maternelle aurait été prise comme langue officielle et langue d'enseignement, le français restant comme deuxième langue enseignée. Mais pareille solution aurait enfermé le Rwanda dans d'étroites limites et lui aurait barré le chemin de l'ouverture sur le monde extérieur. De même, le français seul ne pouvait être pris comme langue d'enseignement des techniques modernes. La meilleure solution est cette complémentarité non concurrentielle, chacune des langues jouant son rôle sur le plan social et pédagogique.

Il importe pour cela de régulariser l'équilibre entre les deux langues et de prévoir à long terme le rôle qui revient à chacune dans le milieu social et national rwandais.

Conclusion

Dans le cadre de cette réflexion sur la relation entre langues et éducation, l'expérience du Rwanda présente un grand intérêt. Les tâtonnements successifs dont cet article a fait état montrent les difficultés auxquelles les pays du tiers-monde en général et le Rwanda en particulier sont confrontés. Mais en même temps, l'actualité et la nécessité de cette approche sont d'une importance capitale dans ce siècle où chaque peuple tient à son identité culturelle.

Bibliographie

- Auerhan, J. (1971). Rwanda: stratégies possibles de l'éducation, UNESCO.
Meister, A. (1966). *L'Afrique peut-elle partir ?* Paris: Seuil.

- MINEDUC (1972). Elaboration du deuxième plan quinquennal. Rapport de la Commission de l'Education Nationale. Kigali.
- UNESCO (1951). L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Rapport intérimaire présenté par le Secrétariat de l'UNESCO, 17 septembre 1951.
- UNESCO (1971). Réunion d'experts sur la promotion des langues africaines en Afrique Centrale et en Afrique Orientale comme instruments de culture et d'éducation permanente. Dar-es-Salam, 15-21 décembre 1971.

Un modèle africain d'éducation multilingue: le trilinguisme extensif

Elisabeth GFELLER

Société Internationale de Linguistique (SIL)

Beaucoup de pays africains se trouvent face à une situation multilingue, diglossique en ce qui concerne le niveau local, polyglossique en ce qui concerne le niveau national. Pour prendre en considération ce multilinguisme dans les programmes scolaires, on propose l'application du trilinguisme extensif. Ce modèle reprend dans l'éducation linguistique les fonctions d'enracinement et d'ouverture remplies par différentes langues.

L'article décrit le concept du trilinguisme extensif et discute son application à quelques contextes: expérimentation du modèle au Cameroun, politique généralisée multilingue en Ethiopie, tradition nationale multilingue en Suisse. La conclusion renvoie aux domaines de changements profonds stimulés par une application généralisée du trilinguisme extensif.

La situation linguistique

La situation linguistique en Afrique est caractérisée par un multilinguisme complexe: un grand nombre de pays africains comptent des dizaines de langues vernaculaires. Une certaine diglossie s'est installée avec la présence des langues «importées» par les anciens colonisateurs. De plus, certaines langues régionales sont utilisées comme moyens de communication élargie. Ces trois groupes de langues (vernaculaires/locales, officielles/à origine européenne, et véhiculaires/à communication élargie) existent dans presque tous les pays africains, bien qu'elles se répartissent de manière différente.

Malgré ce multilinguisme, des représentations monolingues sont toujours en vigueur, surtout parmi les non-linguistes. Ce concept monolingue est soutenu et perpétué par les programmes scolaires officiels qui utilisent souvent la langue de l'ancien colonisateur dans l'enseignement, même au primaire et introduisent au secondaire des langues européennes souvent peu pertinentes dans l'environnement immédiat. Ainsi, pour la plupart des enfants africains, il se crée un décalage entre la langue de communication quotidienne et la langue de l'école.

Nurudin Farah (1987) a comparé une telle éducation à une personne qui se trouve sous une cloche en verre. Réalité vécue et enseignement à l'école se réfèrent à des situations assez différentes qui n'ont pas de rapport entre elles. Une interaction entre le contexte immédiat et les connaissances systématiques acquises à l'école n'est presque pas possible.

Un enseignement dans la langue de la communauté immédiate, par contre, est la règle pour un grand nombre de ressortissants des pays européens. Farah compare cette situation à une personne qui regarde dans un miroir. Elle y voit le reflet de ce qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne. Des rapports multiples peuvent s'établir entre le vécu, l'observation et la réflexion abstraite.

Etant donné qu'une éducation proche du contexte apparaît plus positive que celle qui sépare l'expérience concrète de l'enseignement, un changement des programmes éducatifs linguistiques s'impose. Les différentes fonctions des trois groupes de langues orienteront la direction d'une redéfinition de l'éducation linguistique.

Les fonctions principales des trois groupes de langues africaines

Les langues vernaculaires

Les langues locales, vernaculaires sont souvent très nombreuses (Cameroun: plus de 200, Ethiopie: 80). Elles comportent des nombres de locuteurs assez variés (de quelques milliers à plusieurs millions). Ces langues sont employées dans le domaine familial, informel et pour la communication au niveau des communautés linguistiques. Si leur statut est parfois comparé à celui des dialectes en situation européenne, leur distance linguistique est souvent considérable, elles peuvent appartenir à des familles linguistiques assez diverses. Pour un grand nombre d'Africains — mais pas pour tous —, les langues vernaculaires sont en même temps langues d'origine et langue du contexte immédiat. Les locuteurs natifs de ces langues démontrent généralement un attachement émotionnel fort à leur langue d'origine, et cette langue est un facteur décisif de la formation de leur identité. Un enseignant l'exprime de la façon suivante:

Si l'on me dit de ne plus utiliser le duala, c'est une façon de me dire de rentrer dans le ventre de ma maman, et de ne plus parler. Parce que qui ne connaît pas sa langue, ne peut normalement plus vivre. Il ne se fait plus voir, il ne s'entend même plus dans le monde des autres.... et nul ne peut être fier, quand on lui dit de ne plus apprendre sa langue. (Cité dans Gfeller (sous presse)

Les langues officielles

L'emploi restreint des langues locales suppose l'existence de langues de communication élargie pour l'interaction au-delà des communautés linguistiques. Cette communication élargie est assumée par les langues officielles et véhiculaires.

Les langues officielles sont employées dans toutes les situations d'interaction avec les institutions gouvernementales. Cela implique que la maîtrise de la langue officielle est requise même au niveau local (par exemple pour être élu à un poste de magistrat villageois au Zaïre). De plus, une langue officielle est nécessaire pour la communication au niveau national et international. Par définition, ces langues officielles ont un statut privilégié en tant que langues d'usage exclusif (en ce qui concerne l'écrit) ou au moins préféré (en ce qui concerne l'oral) dans l'administration et l'éducation.

L'attitude envers ces langues est plus distante qu'envers les langues d'origine. En tant que deuxièmes langues (c'est probablement le cas pour une grande majorité des Africains) elles ne jouissent pas du même attachement émotionnel que les langues vernaculaires. Mais les langues officielles sont incontournables pour toute mobilité, qu'elle soit géographique, sociale ou intellectuelle. Un enseignant en témoigne en ces termes:

If somebody says I should drop English completely I will just tell him that dropping English will be something nice, but if Lamnso' were there as something which somebody can gain by, that is hard to mouth struggle, if somebody can just feed himself with Lamnso' only, I will accept it and say: well, I will drop English and then gain from Lamnso'. After all, English is just a language which we learn to know because of either struggling for bare existence or somebody that is going from here, going from one country to another just because of communication. If not so, there would be no need (for English). Therefore the two languages can just go side by side. There will be no need dropping anyone. (Cité dans Gfeller (sous presse).)

Cette citation indique une complémentarité diglossique: une seule langue ne suffit pas pour satisfaire les besoins linguistiques. Deux langues au moins sont nécessaires pour vivre sa vie au quotidien. Le monolingue est handicapé: le monolingue en langue locale est restreint dans sa mobilité, il est perdant dans l'interaction avec les structures gouvernementales, tandis que le monolingue en langue officielle n'aura pas la possibilité de s'intégrer dans la vie d'une communauté locale et sera limité à une communication formelle, avec les élites. Alors qu'un individu qui communique dans plusieurs langues, même imparfaitement, sera apte à s'intégrer dans des

contextes différents, un individu qui maîtrise une seule langue parfaitement, sera limité à un seul contexte linguistique, même si cette langue est de grand prestige ou la langue d'une majorité.

Les Africains doivent comprendre mieux que quiconque, que dans le monde d'aujourd'hui, l'avantage linguistique n'est pas du côté de ceux dont la langue est la plus parlée, mais plutôt du côté de ceux qui parlent le plus de langues. (Tadadjeu 1989)

Les langues véhiculaires

Les langues véhiculaires se sont développées à partir de langues locales pour servir à une communication interethnique dans des régions particulières. Elles se sont répandues au delà de leur territoire originel grâce à une expansion politique ou commerciale. Dans les régions exolingues, et en tant que deuxième langue, elles ont souvent généré une variante pidginisée.

Leur statut est ambigu. Pour les locuteurs natifs, elles ont le statut de langue d'origine avec les fonctions qu'assument les langues vernaculaires. En tant que deuxième langue, elles permettent une communication élargie, sans pourtant avoir le même prestige que les langues officielles. À l'exception du Swahili en Tanzanie peut-être, on attache souvent plus d'importance aux langues officielles internationales. On utilise cependant les langues véhiculaires lors de transactions commerciales, au niveau local avec les commerçants itinérants, parmi les gens peu scolarisés si l'on ne dispose pas d'une langue locale commune aux interlocuteurs (Koenig et al., 1983). Les églises urbaines qui ont un public multilingue ont opté pour une formule mixte: les langues locales dans les rencontres de groupes d'études bibliques etc., et une langue véhiculaire pour les services interethniques en commun. Les langues véhiculaires parfois sont considérées comme passe-partout, permettant de contourner la situation multilingue complexe des langues locales en vue d'une communication quasi-monolingue au niveau local. Mais il semble qu'elles ne peuvent pas remplacer les fonctions assignées aux langues vernaculaires.

La cohésion familiale est le fait de la majorité (*parlant d'une ville multilingue*), et le nombre des familles qui maintiennent l'usage de leur langue est tel que celles-ci font exemple. (Calvet 1992, p. 102)

Une éducation adaptée à cette situation se chargerait d'enseigner plusieurs langues parallèlement pour préparer les enfants aux différentes fonctions linguistiques nécessaires à la vie d'adulte.

Le trilinguisme extensif

Tadadjeu (1979, 1984) propose pour le Cameroun un modèle d'éducation au moins trilingue, connu sous la désignation de «trilinguisme extensif»¹. Ce modèle reprend les fonctions d'enracinement (identité, intimité, communication locale) et d'ouverture (mobilité géographique, sociale, intellectuelle) dans les programmes scolaires. Dans l'exemple camerounais, ces deux fonctions incontournables sont réalisées par l'enseignement d'une langue locale et d'une des deux langues officielles au niveau primaire (le français dans la région francophone, l'anglais dans la région anglophone). Une troisième langue est introduite au niveau secondaire. Elle peut être, soit une deuxième langue officielle, soit une langue véhiculaire ou encore une deuxième langue locale.

(Selon la théorie du trilinguisme extensif) le Camerounais type des temps futurs sera celui qui aura la capacité de communiquer en trois langues au moins dont l'une devra être une langue camerounaise (de préférence sa langue maternelle), l'autre sa première langue officielle (le français pour les Francophones et l'anglais pour les Anglophones). La troisième langue devait être, pour certains une langue véhiculaire camerounaise et pour d'autres la deuxième langue officielle. (Tadadjeu 1984)

Les programmes scolaires ayant pour but l'enracinement par le biais des langues locales transmet l'héritage culturel d'une communauté linguistique. Ils permettent à l'élève de s'identifier avec une communauté spécifique. Ils procurent en même temps au futur acteur social les connaissances linguistiques nécessaires à une contribution active au développement communautaire. Etant donné que ces programmes enseignent les connaissances de base dans la langue de la communauté immédiate, une interaction existe entre le vécu et la réflexion abstraite promue par l'enseignement scolaire.

Les programmes visant la mobilité et l'ouverture, enseignent d'abord une langue officielle avec des méthodes appropriées à l'acquisition d'une deuxième langue. Au moment où l'enfant maîtrisera assez cette langue, il sera préparé à fonctionner au delà de son environnement immédiat. Cette ouverture peut viser l'enseignement secondaire et supérieur, la communication avec les institutions et les organismes nationaux et internationaux, et/ou l'aptitude à s'informer par l'écrit.

¹ Les premières expériences du trilinguisme extensif et son intégration dans les systèmes scolaires sont discutées dans Gfeller (à paraître).

Enracinement	Ouverture	Flexibilité
Langue locale (Lloc)	Langue officielle (LO)	Lvéhiculaire, LO, Lloc
transmission des connaissances et de l'héritage culturel locales	mobilité géographique sociale intellectuelle	élargissement des possibilités linguistiques
formation d'une identité symbolique	formation d'une identité instrumentale	d'adaptation aux contextes divers, soit en fonction d'enracinement ou d'ouverture
participation au développement des communautés locales	participation à la vie nationale et internationale	participation à une multiplicité de contextes
enseignement des connaissances de base	enseignement de connaissances spécifiques	connaissances fonctionnelles (dans un premier temps, une perfection linguistique n'est pas envisagée)

La troisième et les n-èmes langues sont enseignées en répondant aux besoins linguistiques individuels, dans la mesure des possibilités des établissements respectifs. Elles donnent à l'élève la flexibilité nécessaire pour vivre une situation multilingue. Si la langue d'enracinement et la première langue d'ouverture l'équipent pour répondre aux besoins linguistiques fondamentaux dans son environnement habituel, la troisième et/ou les n-èmes langues d'adaptation contextuelle ou de flexibilité élargissent ses possibilités de mobilité. L'orientation que l'élève envisage va influencer son choix de la langue d'adaptation, dans les limites de l'établissement scolaire et de la politique linguistique officielle.

Le modèle du trilinguisme extensif procure donc un cadre conceptionnel simple et flexible pour la gestion de contextes multilingues divers. Avec ses composantes d'enracinement et d'ouverture il couvre les besoins linguistiques principaux d'une situation diglossique. Par la composante de flexibilité et les connaissances d'une troisième ou n-ème langue, on

répond aux divers besoins d'adaptation contextuelle d'une situation multilingue. En tant que cadre théorique, le trilinguisme extensif permet de simplifier la complexité des contextes multilingues sans pourtant perdre de vue ni leur diversité, ni l'existence de minorités linguistiques.

La complexité inhérente à tout multilinguisme généralisé n'est pas à contourner dans l'application du modèle. Les fonctions d'enracinement, d'ouverture et de flexibilité vont être remplies par les langues spécifiques dans un contexte linguistique défini. Il se peut alors qu'une même langue remplisse des fonctions différentes dans des contextes différents. Ce qui est langue d'enracinement pour une certaine personne devient langue d'ouverture ou langue de flexibilité pour une autre, ou dans un autre contexte. Ainsi, le français sera langue d'enracinement en France et en Suisse romande, mais langue d'ouverture dans les anciennes colonies françaises et langue de flexibilité au Cameroun dans la région anglophone; l'anglais sera langue d'enracinement par exemple en Angleterre, aux Etats-Unis, mais langue d'ouverture par exemple en France, dans les anciennes colonies anglophones et langue de flexibilité au Cameroun, en Suisse; l'ewondo sera langue d'enracinement pour les habitants de la région beti, langue de flexibilité dans le sud-est du Cameroun.

La définition de majorité et de minorité² linguistique dépendra du contexte choisi et influencera la détermination de la langue d'ouverture, car on peut s'attendre à ce que celle-ci soit souvent la langue de prestige, soit par son importance démographique ou par son statut politique. L'instance de décision influencera le choix des langues d'enracinement, car il décidera des types de minorités qu'on prendra en considération³. Introduire une langue dans les programmes scolaire aura du sens tant qu'elle correspond à une communauté linguistique dans la région en question. On comprend qu'on ne pourra pas prendre en considération les besoins d'un individu isolé. Ainsi, l'unité linguistique qui mérite d'être incluse dans les programmes scolaires devra être définie et équilibrée avec les capacités administratifs. Quels critères détermineront l'introduction d'une langue dans les systèmes scolaires ? Quelles restrictions pourrait-on imposer aux

² Pour les besoins de cet article, j'inclus dans la définition de majorité linguistique la ou les langues du pouvoir, même si elles sont parlées par une minorité démographique, car ce sont souvent les langues du pouvoir politique qui définissent les langues de scolarité.

³ Au niveau national, le Cameroun doit gérer plus de 200 langues. Si l'unité de décision est reportée au niveau provincial, ce chiffre se réduit à 10, au niveau départemental à 5 pour la plupart de ces unités administratives.

majorités (par exemple contribution de fonds publics pour le développement du matériel des minorités linguistiques, réduction du temps accordé à l'enseignement de leur propre langue) et aux minorités linguistiques (par exemple principe de territorialité, définition de l'importance démographique, prise en charge de la standardisation) ? Comment peut-on équilibrer le nombre de langues enseignées avec les compétences requises aux examens de fin de scolarité ?

Les questions soulevées par l'intégration dans les systèmes scolaires du concept d'éducation multilingue généralisée sont multiples, nous n'en avons mentionné que quelques-unes. Pour les concrétiser davantage, nous considérons quelques contextes spécifiques et voyons comment le trilinguisme extensif pourrait s'y appliquer.

Applications du trilinguisme extensif à des contextes linguistiques spécifiques

Cameroun

Le modèle du trilinguisme extensif propose la distribution suivante pour le Cameroun:

- Langue d'enracinement: la langue locale respective; dans l'idéal ce sera la langue de la famille, souvent la langue de l'environnement immédiat (village, quartier).
- Langue d'ouverture: la langue officielle (LO) de la région (le français ou l'anglais)
- Langue(s) de flexibilité: LO2 (le français pour la région anglophone, l'anglais pour la région francophone), la langue véhiculaire de la région (pidgin, fulfulde, ewondo/bulu pour ne nommer que les langues véhiculaires à relativement grande extension), ou bien une langue locale voisine comme troisième langue; une langue européenne, véhiculaire ou voisine additionnelle comme n-ième langue.

Le choix de la langue d'enracinement dépendra du contexte. Dans les milieux ruraux, elle sera la langue d'un territoire linguistique. Dans les régions où une seule langue est répandue sur un territoire considérable, la langue locale ne sera pas concurrencée en tant que langue d'enracinement. Ce choix sera plus ambigu dans les contextes hétérogènes (urbains, semi-urbains, environnement linguistiquement mixte, etc.). Quelle sera la plus petite unité administrative à tolérer une diversité linguistique ? L'instance

qui décidera d'une langue spécifique (par exemple pour les programmes scolaires) sera-t-elle une unité d'administration politique comme le district ? une communauté linguistique, incluant ou excluant les communautés en diaspora ? un établissement scolaire ? Est-ce la langue d'un certain territoire linguistique sera critère pertinente ou bien la composition linguistique d'une classe ?

L'application du trilinguisme extensif dans quelques établissements scolaires à Douala a montré que le choix de la langue d'enracinement est évident — souvent mais pas toujours —, si on la choisit par quartier. Des réticences ethniques se manifestaient surtout du côté des locuteurs de langues véhiculaires dont les enfants devaient apprendre une langue locale. Théoriquement, ce problème pourrait être résolu dans les grands établissements en choisissant la classe comme unité linguistique. Ainsi, un nombre plus grand de minorités auraient la possibilité d'être prises en considération. Cependant, une telle solution exigerait une flexibilité administrative à laquelle on ne peut guère s'attendre.

Autre problème des contextes urbains: les enfants qui n'ont plus de connaissances de leur langue d'origine, mais qui aimeraient la ré-apprendre. Pour eux, les langues d'enracinement seraient alors des deuxièmes langues, ce qui nécessiterait d'autres méthodes d'apprentissage que dans la région linguistique en question. Langue d'enracinement et langue de flexibilité se confondent alors.

On se rend alors compte de l'importance d'une collaboration entre systèmes scolaires et communautés linguistiques, comme elle s'est établie par exemple dans le projet NUF1⁴: la communauté linguistique en diaspora organise des cours d'apprentissage de la langue d'origine dans les structures ethniques pour permettre à ses enfants de se familiariser avec leur langue d'origine.

Ethiopie

Tandis qu'au Cameroun le trilinguisme extensif dans les programmes scolaires a été réalisé dans un nombre limité de langues et d'établissements scolaires en tant que projet expérimental de l'Université de Yaoundé, en Ethiopie la politique linguistique donne droit à une éducation linguistique

⁴ L'association ethnique de la langue fe'fe' sous ce nom (signifiant «choses nouvelles») œuvre pour les intérêts d'une promotion linguistique depuis les années 1950.

en langue vernaculaire à toutes les «nationalités et peuples⁵». Cette politique prévoit l'enseignement de la langue vernaculaire et de l'anglais dès le début de la scolarité et introduit la langue nationale traditionnelle (amharique) en troisième ou quatrième année scolaire. L'enseignement supérieur est dispensé en anglais.

On découvre aisément l'analogie avec le modèle du trilinguisme extensif. Les langues d'enracinement sont les langues des nationalités respectives, les langues d'ouverture et de flexibilité sont respectivement l'anglais et l'amharique.

Depuis 1991, 14 des 80 langues locales ont été développées pour répondre aux besoins du primaire et pour remplir leur fonction d'enracinement dans les programmes scolaires. L'anglais prend la place de langue d'ouverture.

On peut se demander s'il serait plus adéquat de considérer l'amharique comme deuxième langue d'ouverture, car il doit être enseigné dans tout le pays tandis que l'éducation en région amharique reste bilingue (amharique/anglais). La flexibilité par rapport au contexte linguistique proposée par le modèle est absente en ce sens qu'une seule langue a été fixée par le gouvernement central comme troisième langue. Cela s'explique par le fait qu'elle a été utilisée pendant des centaines d'années tant dans l'éducation que dans l'administration. De plus, elle joue toujours le rôle de langue de communication élargie dans tout le pays. Parfois, elle est considérée par les Ethiopiens non-amhariques comme la langue «de colonisation interne».

Dans ce contexte de politique multilingue explicite, se pose le problème du développement des langues non-écrites. Comme partout en Afrique, bon nombre de langues vernaculaires ne sont pas encore écrites ou ne disposent pas du matériel nécessaire dans les programmes scolaires. Souvent, des problèmes linguistiques théorétiques entraînent des conséquences pratiques, comme par exemple la définition de «langue» versus «dialecte»: tandis qu'une «langue» aura le droit d'être introduite dans le système scolaire éventuellement, un «dialecte» ne sera probablement pas admis. Vu la difficulté — même théorique — d'une telle définition et étant donné les implications pratiques (par exemple production de matériel), on peut se demander si on ne devrait pas faire une distinction entre standard formel (utilisé à l'école, pour l'impression en grand nombre) et un standard ou une

⁵ Appellations remplaçant «ethnies» et «tribus».

écriture informels (peu ou pas normativisé, comme par exemple les dialectes de la Suisse alémanique).

Suisse

La Suisse pratique une politique d'éducation multilingue au niveau national: les langues d'éducation correspondent aux langues des territoires linguistiques respectifs, la langue officielle des systèmes scolaires est «décidée» au niveau cantonal avec quelques exceptions (régions limitrophes allemand/français, canton des Grisons avec le romanche) où ce pouvoir est délégué au niveau communal. Une scolarité initiale monolingue est le modèle le plus répandu. La deuxième langue est une langue voisine — enseignée au niveau secondaire, et depuis quelques années, dans certains cantons, dès le 4^{ème} année du primaire.

Si l'on applique le modèle du trilinguisme extensif à la situation suisse, on reconnaît que les langues locales (allemand, français, italien) assument la fonction d'enracinement, probablement pour la plupart des populations respectives. La situation diglossique de la Suisse alémanique (un parler oral et un standard officiel écrit) est résolue pour l'enseignement par le fait qu'on emploie les dialectes respectifs dans l'enseignement oral au moins dans les premières classes du primaire, tandis que le standard officiel est introduit avec l'écrit et utilisé dans presque toutes les publications et aux occasions officielles. Les besoins linguistiques d'enracinement des communautés immigrées ne sont pourtant pas toujours pris en considération.

En ce qui concerne la langue d'ouverture, on peut se demander si cette fonction ne serait pas remplie le plus adéquatement par l'anglais, le russe ou le japonais, vu l'importance de ces langues pour la mobilité, surtout économique. Le choix du français ou de l'allemand comme langue d'ouverture s'explique par le développement historique: l'allemand et surtout le français étaient des langues de communication élargie en Europe, qui pouvaient dans le passé satisfaire les besoins d'ouverture pour un grand nombre d'habitants. L'anglais en tant que langue de flexibilité répondait aux besoins des gens qui envisageaient une carrière commerciale ou internationale, tandis que l'italien et parfois l'espagnol permettaient l'interaction avec certains groupes d'immigrants sur les lieux de travail. Au fond, une adaptation des langues de flexibilité à la situation actuelle exigerait à la limite l'intégration par exemple du serbo-croate et du tamoul dans les programmes scolaires.

Le choix des langues voisines comme langue d'ouverture peut aussi être considéré comme un geste de respect envers les autres communautés linguistiques (majoritaires) du pays. Alors que dans beaucoup de pays africains, on croyait que l'unité nationale devait être sauvegardée par la promotion exclusive de la langue de l'ancien colonisateur, en Suisse, l'enseignement multilingue devait promouvoir le respect envers les autres communautés linguistiques et ainsi contribuer à sauvegarder l'unité nationale.

D'autres exemples pourraient illustrer l'application du trilinguisme extensif. Le choix du Cameroun, de l'Ethiopie et de la Suisse tient au fait que l'auteur connaît ces trois pays de par son expérience personnelle. De plus, chacun de ces trois exemples apporte une contribution originale à l'élaboration d'une éducation multilingue: la Suisse a une longue tradition d'éducation multilingue au niveau national. L'Ethiopie est un des rares pays qui acceptent, par une politique explicite, l'intégration dans les systèmes scolaires de toutes les langues parlées sur son territoire, et cela malgré leur nombre élevé. Le Cameroun a produit et soumis à l'expérimentation un concept théorique d'éducation multilingue joignant langues d'enseignement et fonctions linguistiques dans les communautés.

Conclusion

Alors qu'un contexte monolingue facilite la communication, on se rend compte que les contextes multilingues ne sont pas à éviter, qu'ils prendront plutôt davantage d'importance à l'avenir. Une adaptation de l'éducation linguistique est souhaitable. Le présent article propose le trilinguisme extensif comme concept théorique généralisable. Les exemples cités montrent que le concept peut s'appliquer avec quelques modifications à des contextes divers.

Cependant, une application concrète dans les systèmes éducatifs spécifiques révèle nombre de problèmes touchant aux attitudes des acteurs sociaux en général, aux politiques linguistiques des Etats en question, à la gestion des établissements scolaires ainsi qu'aux méthodes employées dans les programmes. Dans tous ces domaines, des changements profonds s'avéreront nécessaires, si l'éducation doit passer d'une représentation monolingue à un multilinguisme appliqué systématiquement et de façon généralisée.

En principe, la politique linguistique nationale indiquera les lignes directrices de l'éducation et définira le cadre dans lequel les différentes

institutions appliqueront cette politique. Elle ne décidera pas nécessairement des langues de scolarité, mais du niveau administratif où ces décisions seront prises. Dans la plupart des pays africains, cela entraînera (ou a déjà entraîné, comme en Ethiopie et au Cameroun) une décentralisation administrative ou même politique.

Il faudra envisager une redistribution des ressources financières et en personnel pour permettre aux administrations locales et aux minorités linguistiques de prendre en charge le développement de leurs langues selon les besoins scolaires. Cela est une tâche importante dans les pays africains où un grand nombre de langues locales ne sont utilisées qu'oralement et où tout un travail de recherche et de promotion linguistiques reste à faire.

Une conception multilingue de l'éducation et de la société entraîne un changement profond des attitudes. Le statut de minorité et de majorité linguistique ne sera pas stable, dépendra du contexte (par exemple le français est langue de prestige dans les pays francophones africains, mais langue minoritaire en Suisse et peut-être au niveau international, à croire les avocats d'une globalisation future). Les droits et les responsabilités attribués aux minorités et aux majorités linguistiques seraient à définir, la conscience d'un équilibre entre les deux à promulguer. Cette prise de conscience, les décideurs — qui peuvent être nombreux avec l'application d'une politique de décentralisation — en auront grand besoin. Bien qu'un changement d'attitudes ne soit pas facile à réaliser, les récents développements en Afrique démontrent pourtant que c'est possible.

L'application du trilinguisme extensif exige aussi une réflexion sur les méthodes employées.

L'utilisation traditionnelle et exclusive des langues des anciens colonisateurs dans l'enseignement a imprégné certaines méthodes d'enseignement, notamment au niveau primaire. Un mélange de méthodes propre à l'enseignement d'une deuxième langue d'un côté et d'enseignement des connaissances de base (littéracie, calcul) de l'autre côté s'est instauré. Cela était inévitable dans le contexte donné, mais on peut s'attendre à ce qu'une éducation qui inclut les langues vernaculaires et applique des méthodes adaptées à la situation multilingue produise de meilleurs résultats. C'est au niveau de la formation des maîtres qu'il s'agit de différencier entre les méthodes d'enseignement d'une langue et celles qui concernent une matière spécifique.

Dans le contexte africain, une réflexion sur les méthodes orales doit inclure une conscientisation et une explicitation des méthodes orales utilisées pour

transmettre les connaissances et l'héritage culturels. Si les programmes scolaires reflètent le rapport entre fonctionnalités d'une langue dans la société, le sujet enseigné et la langue d'enseignement, une méthode orale pour l'enseignement des langues semble séduisante au moins pour un certain temps. De même, si la connaissance minimum de plusieurs langues est plus profitable que la connaissance parfaite d'une seule langue, une méthode orale pour au moins les langues de flexibilité pourrait être prise en considération.

Si l'on passe d'une conception principalement monolingue de l'éducation et de la société à une conception systématiquement multilingue, le catalogue des changements conceptuels et pratiques qui s'imposent ne se limite pas aux quelques aspects mentionnés ci-dessus. Et pourtant, le potentiel du trilinguisme extensif dans une éducation multilingue a été démontré. Si des concepts plus détaillés ont été élaborés (Hornberger 1991, Haarmann 1980), si des pratiques multilingues diverses sont utilisées depuis toujours par les locuteurs en contextes multilingues, le trilinguisme extensif a l'avantage de procurer d'une part un cadre simple — nécessaire aux décideurs et à une application généralisée dans les systèmes éducatifs — et de d'autre part la flexibilité indispensable aux contextes multilingues divers.

Bibliographie

- Calvet, J.-L. (1992). La dynamique des langues au Sénégal (Dakar/Ziguinchor). In Baggioni et al., *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*. Institut d'Etudes Créoles et Francophones. Aix-en-Provence: Université de Provence et Paris: Didier Erudition.
- Farah, N. (1987). *Maps*. Panthéon.
- Gfeller, E. (sous presse). *La société et l'école face au multilinguisme. L'intégration du trilinguisme extensif dans les systèmes scolaires du Cameroun*. Paris: Karthala.
- Haarmann, H. (1980). *Multilingualismus 1. Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Haarmann, H. (1980). *Multilingualismus 2. Elemente einer Sprachökologie*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hornberger, N. (1987). Bilingual education success, but policy failure. *Language in Society*, 16, 205-26.

- Hornberger, N. (1988). *Bilingual Education and Language Maintenance*. Dordrecht: Foris.
- Hornberger, N. (1991). Extending Enrichment bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy. In O. Garcia (Ed), *Bilingual education. Festschrift in honor of J.A. Fishman* (pp. 183-199). Amsterdam: Benjamins.
- Koenig, E., Chia, E., & Povey, J. (1983). *A Sociolinguistic Profile of Urban Centers in Cameroon*. Los Angeles: Crossroads.
- Tadadjeu, M. (1979). *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. Paris: UNESCO.
- Tadadjeu, M. (1984). Pour une politique d'intégration linguistique camerounaise: le trilinguisme extensif. In *Quelle identité culturelle pour le Cameroun et l'Afrique de demain ?* Yaoundé: Association nationale des poètes et écrivains camerounais (APEC).
- Tadadjeu, M. (1989). *Voie africaine*. Yaoundé: Club OUA.

L'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun: les leçons d'une expérience

Maurice TADADJEU et Gabriel MBA
Université de Yaoundé I, Cameroun

L'utilisation des langues camerounaises dans le système éducatif a souffert pendant plusieurs décennies d'un certain nombre d'interdits juridiques et de préjugés; ceux-ci ont abouti à une attitude tout à fait négative à l'égard de ces langues, et de tout ce qui concourt à l'institutionnalisation de toute forme d'enseignement. Il s'agit ici à la fois de l'enseignement formel ou informel.

Le présent article retrace les leçons de l'expérience menée par l'Université de Yaoundé I à travers le Projet de Recherche Opérationnelle Pour l'Enseignement des Langues au Cameroun (PROPELCA). Depuis 1981, un groupe de chercheurs de cette institution s'est donné pour tâche de répondre à la question sur la façon d'enseigner les langues camerounaises en complément des langues officielles (français et anglais). Les leçons d'une telle entreprise scientifique sont le reflet des acquis, dans le domaine de la formation des enseignants et enseignés, du développement du matériel didactique, du rayonnement social et scientifique de l'expérience et enfin du positionnement même de la recherche en langues et en linguistique au Cameroun.

Introduction

L'éducation en Afrique a toujours été l'objet d'un débat lié aux multiples problèmes relatifs au contenu à enseigner, aux moyens pédagogiques à utiliser, à la formation du personnel et à la production du matériel didactique. A la base, se greffe le problème du médium d'enseignement et de son statut dans une société africaine linguistiquement hétérogène. On relève à la fois de nombreuses langues locales et des langues étrangères, vestiges de la colonisation, aujourd'hui puissants outils de communication internationale, et, par ricochet, vecteurs importants de l'éducation. Ces langues étrangères ont tôt fait de gagner les ateliers, les marchés, les ménages, les écoles, les Universités, etc. Même si les formes de parlers divergent d'une catégorie sociale à l'autre, même si les usages se mutilent par rapport aux espaces géographiques et autres substrats linguistiques, ces langues étrangères ont un poids indéniable dans les communications tant sur le plan horizontal que vertical. Les langues locales, éloquemment aujourd'hui appelées langues nationales, ont pour

leur part, été timidement introduites dans le circuit éducatif en Afrique et surtout en Afrique francophone. Cette introduction n'a pas toujours été l'objet d'un consensus autour des voies et moyens de mise en oeuvre et de stratégies d'ensemble, parce qu'elle ne bénéficie pas d'une vision communément partagée par les individus et les constitutions ou Etats africains.

Chaque pays qui en a eu bonne conscience, s'est engagé dans ce processus en fonction de ses objectifs, de ses aspirations profondes et de ses limitations propres. Des théories de planification linguistique, basées sur la perception globale de la situation linguistique africaine en matière d'enseignement et d'utilisation des langues locales, en parfaite harmonie avec les langues étrangères, ont été esquissées, appliquées et corrigées au contact de la pratique (Akinnaso, 1991; Tadadjeu, 1980). C'est fort de ces applications dans divers Etats que nous nous proposons dans la présente communication, non pas de retracer l'expérience camerounaise qui a été largement documentée (Stumpf, 1979; Tadadjeu, 1990), mais plutôt d'en tirer des leçons susceptibles d'intéresser des individus, des projets et institutions rompus à l'enseignement des langues à l'école ou tout simplement sur le point de s'y engager.

Bref rappel de la situation linguistique camerounaise

La multiplicité des langues

Le Cameroun, encore appelé Afrique en miniature, compte environ 248 langues locales déjà inventoriées (Dieu & Renaud, 1983; Breton & Fohung, 1991), auxquelles il faut ajouter les deux langues officielles (l'anglais et le français).

Dans le système éducatif actuel, les langues officielles occupent largement le terrain, bien que leur soient associées des langues étrangères (allemand, espagnol, italien,...) et des langues à fonction spécifique (latin, grec, hébreu, arabe,...). Les langues camerounaises, pour ce qui est de leur enseignement, traînent encore avec elles toute une histoire cousue de préjugés et d'interdits juridiques (Stumpf, 1979). Les attitudes vis-à-vis de leur enseignement n'ont pas toujours été stables. Elles ont quelque peu été mixtes c'est-à-dire, allant de l'enthousiasme au mépris. Les différentes législations sont aussi allées de la souplesse à la réticence — et même au bannissement —, puis à un réveil qui reste encore à concrétiser (Nouvelle Constitution adoptée en janvier 1996).

Etat de développement des langues minoritaires

Le fait que les minorités soient devenues presque indéfinissables au Cameroun est une situation conjoncturelle liée à une certaine approche politique des problèmes du pays. Habituellement, on connaît bien les communautés socio-culturelles, qui sont minoritaires par rapport à d'autres, et qui le restent quelque soit le degré de migration — et donc d'éparpillement — de ses membres dans le territoire national.

Il en est de même des langues nationales; les recherches menées jusqu'ici ont donné une vue claire de la configuration linguistique du pays et de l'état de développement des différentes langues. Ce qui en ressort est que près des 3/4 des langues nationales sont des langues minoritaires parlées chacune par moins de 50'000 locuteurs. Il faut souligner que ces locuteurs sont aussi engagés dans la mobilité sociale qui caractérise la population camerounaise. Les langues majoritaires sont celles parlées par au moins 100'000 locuteurs. Quant aux langues moyennes, elles sont parlées par un nombre de locuteurs compris entre 50'000 et 100'000. Nous avons déjà établi qu'environ une quarantaine de langues majoritaires et moyennes sont parlées par plus de la moitié des Camerounais. Ceci montre que le grand défi de l'enseignement en langues camerounaises est, en réalité, le défi de l'enseignement en langues minoritaires.

Il se trouve, par ailleurs, que ces langues minoritaires sont les moins développées par rapport aux langues majoritaires. Par exemple, la plupart des langues aujourd'hui écrites sont des langues majoritaires. L'alphabétisation des adultes dans ces langues tend à suivre les membres de chaque communauté linguistique dans leurs migrations à travers le territoire. Ainsi les activités de développement d'une langue commencent parfois dans une ville située très loin de la région d'origine de ladite langue. Par osmose, le prestige lié à la ville est transféré au développement des langues nationales.

La Société Internationale de Linguistique (SIL) a mis un accent particulier sur le développement des langues minoritaires du Cameroun. C'est ainsi que, depuis maintenant des années, beaucoup de langues minoritaires ont atteint un niveau de développement permettant leur utilisation écrite dans les activités religieuses, ainsi que dans l'alphabétisation et l'enseignement formel. L'Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises (ANACLAC) a aussi fait du développement de toutes les langues camerounaises un objectif central et prioritaire dans son programme d'action à moyen terme et à long terme. Ainsi, les langues actuellement

écrites servent de modèle pour la mise par écrit et l'utilisation effective des langues orales.

Mais, en tout état de cause, si le rythme actuel de développement des langues devait être maintenu, une proportion très significative d'enfants camerounais continuerait à perdre les avantages d'un début d'éducation en langue maternelle. C'est pourquoi il est important de trouver une approche efficace permettant de démocratiser l'éducation initiale en langue maternelle de manière à permettre à tous les enfants d'y accéder. Nous pensons qu'un enseignement oral, véhiculant les notions de base dans les arts les plus courants, les mathématiques et les sciences, peut permettre de résoudre ce problème à la satisfaction de tous.

Politique linguistique camerounaise

Il est évident aujourd'hui que le développement de la politique linguistique camerounaise a connu un processus naturellement démocratique. Il s'agit d'un processus évolutif, historique, mesuré et irréversible, qui aboutit aujourd'hui à une complémentarité enrichissante entre les langues officielles (l'anglais et le français) et les langues nationales; une complémentarité fondée sur l'usage que la société camerounaise fait quotidiennement de ces deux types de langues. La réforme actuelle du système éducatif incarne et consacre cette complémentarité.

Historiquement, après l'indépendance du pays en 1960, le gouvernement a adopté la politique du bilinguisme officiel anglais-français. Mais en même temps, il a encouragé la recherche sur les langues nationales. Ainsi, des chercheurs ont pu formuler plusieurs hypothèses de politique linguistique générale. Celles-ci ont généralement élargi le bilinguisme officiel vers le trilinguisme et même le trilinguisme extensif (*extended trilingualism*). En même temps, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif a été expérimentée tant au niveau du primaire que du secondaire. Cette expérimentation a posé les bases pratiques permettant la formulation d'une politique globale sûre.

Tout au long de ce processus, le Ministère de l'Éducation Nationale a, particulièrement en 1978, 1989, 1995, organisé des réflexions et des débats permettant de faire le point et d'orienter la recherche et la pratique en la matière. C'est ainsi que, dans le cadre de la préparation des États Généraux de l'Éducation en 1994, un thème spécifique a été retenu sur l'enseignement des langues nationales. Invitées à se prononcer de manière motivée sur la question, toutes les dix provinces du pays, dans leurs documents prépara-

toires, se sont prononcées favorablement pour l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Cette prise de position populaire a, ainsi, démocratiquement tracé la ligne politique camerounaise en matière d'enseignement de nos langues.

Lors des Etats généraux de l'Education en mai 1995, le principe d'enseignement des langues nationales a, en conséquence, été unanimement retenu parmi les recommandations majeures, et consigné dans le rapport final. Ce même principe a été adopté dans le cadre de la déclaration du gouvernement sur la réforme du système éducatif. Actuellement, parmi les objectifs prioritaires consignés dans le projet de loi relatif à l'Orientation de l'Education au Cameroun, figure, en plus de la promotion du bilinguisme officiel, «*l'enseignement des langues et cultures nationales*». Entre temps, dans la nouvelle constitution promulguée le 18 janvier 1996, il a été clairement affirmé que la nation camerounaise «*oeuvre pour la promotion et la protection des langues nationales*».

Il apparaît ainsi clairement que la politique linguistique du Cameroun est celle de la promotion du bilinguisme officiel et des langues nationales, dans la vie sociale en général et dans le système éducatif formel, informel et non formel en particulier. La mise en oeuvre de cette politique bénéficiera des apports d'une recherche scientifique déjà concluante. A tel point que le gouvernement s'efforcera surtout de développer des stratégies pédagogiques pour généraliser les pratiques existantes.

Enseignement des langues camerounaises: les modèles généralisables développés

L'expérience camerounaise en matière d'enseignement des langues nationales est une longue histoire écrite depuis les temps coloniaux. Beaucoup d'expériences isolées, moins systématisées et moins — ou peu — orientées vers la maîtrise de la vision globale et le devenir linguistique du Cameroun, ont vu le jour. Aussi, le projet PROPELCA, à partir de 1981, est constitué à la base de quatre volets; le premier est consacré à la promotion du bilinguisme français-anglais au niveau du secondaire et les trois autres à la protection et à la promotion des langues locales dans le système éducatif au niveau de la maternelle (volet 4), du primaire (volet 2) et du secondaire (volet 3). C'est sur l'expérience de ces trois derniers volets que nous fondons l'analyse exposée dans la présente communication.

Le volet 2 du projet, qui correspond à l'enseignement des langues nationales en complément du français ou de l'anglais, a démarré en

septembre 1981. L'approche préconisée de la première en troisième année (SIL-CEI) permet aux enfants de vite apprendre à lire et à écrire leur langue maternelle qu'ils parlent déjà généralement bien en arrivant à l'école. La transition progressive — soigneusement aménagée et planifiée — vers la langue officielle permet également aux apprenants de transférer en langue officielle, au terme de la troisième année, les aptitudes en lecture et écriture acquises en langue maternelle. De la troisième année à la fin du cycle primaire, la langue maternelle devient co-médium secondaire. L'enseignant continue de l'utiliser dans son discours pédagogique. La première langue officielle (français ou anglais) à ce niveau, est à la fois une matière et le principal médium d'instruction.

Le volet 3 réservé au secondaire enseigne les langues nationales dans une perspective d'intégration nationale. Tout en offrant à l'apprenant une large ouverture culturelle vers une langue nationale autre que la sienne, ce volet lui permet aussi d'accéder à la connaissance écrite de sa langue maternelle, ou quasi maternelle selon les cas. Tout ceci est soutenu par une maîtrise progressive et efficace des sons, des tons et des notions de grammaire générale des langues camerounaises.

Le volet 4, qui aurait dû commencer bien avant le volet 2 puisqu'il opère au niveau de la maternelle, n'a débuté il n'y a que deux ans en raison de certaines difficultés pratiques liées, entre autres, à l'identification des écoles maternelles viables et aux problèmes de financement approprié. L'approche retenue est basée sur la découverte des énormes potentialités scientifiques et technologiques que recèlent les sociétés africaines. Entre autres objectifs, il s'agit, au moyen de la langue maternelle, d'éveiller chez les enfants un raisonnement et un comportement à dominance rationnelle, par l'orientation de leurs jeux quotidiens vers l'acquisition inconsciente et la manipulation des principes scientifiques simples — mais aux applications multiples — dans le milieu social de l'enfant.

Les fruits de l'expérience camerounaise en matière d'enseignement des langues camerounaises à l'école

Les quinze dernières années de mise en pratique effective de l'enseignement expérimental des langues camerounaises à l'école primaire, comme au secondaire, ont produit des fruits assez intéressants, tant dans le domaine de la formation des enseignants que des enseignés, et tant dans le domaine du développement du matériel didactique que du rayonnement social et scientifique de l'entreprise. Cet enseignement a connu, jusqu'à ce

jour, trois phases importantes, à savoir l'expérimentation (1981-1987), l'extension (1988-1992) et à présent la généralisation.

De la formation des enseignants et des enseignants

Le Projet PROPELCA de l'Université de Yaoundé I a mis en place, pour la formation des enseignants (niveau primaire et secondaire), des stratégies multiples, variées et toujours renouvelées, par des stages périodiques. Ceux-ci ont permis aux bénéficiaires de maîtriser les arcanes du métier. La formation sur le tas ou encore «à ciel ouvert», a abouti à une étape beaucoup plus sélective en raison des attitudes positives envers l'enseignement de la langue et des potentialités affichées dans l'intégration et la capitalisation du savoir acquis. C'est ce qu'on appelle la formation des maîtres-superviseurs locaux, capables d'aider dans la formation des autres enseignants, d'organiser les stages de formation et d'évaluer le travail accompli par les uns et les autres dans les structures éducatives.

Il est apparu qu'il est impossible d'improviser l'enseignement des langues camerounaises, ni de vouloir enseigner celles-ci en excluant les langues officielles. Il faudrait donc honorer à la fois la dimension socio-culturelle et la dimension d'intercommunication, nécessaires à l'intégration linguistique nationale.

Du côté des enseignés, non seulement l'apprentissage de la langue maternelle s'est avéré bénéfique pour le développement cognitif et le transfert des acquis vers la langue officielle, mais l'on a aussi remarqué l'éclosion d'un nouveau type de Camerounais, qui ne voit plus en l'école une corvée, mais une agréable continuité entre le milieu familial et le milieu éducatif.

Du développement du matériel didactique

La pierre angulaire de l'enseignement des langues nationales et des langues officielles dans un système trilingue est le développement d'un matériel didactique approprié. Si, dans le cadre des langues officielles, les programmes scolaires sont en place depuis des lustres, en langues nationales, par contre, on en est encore à juger des contenus à enseigner et des méthodes de présentation. De plus, si les systèmes d'écriture des langues officielles sont stables, ceux des langues nationales, nouvellement développés, ne le sont pas encore. Ceci se complique davantage dans les cas de forte variation linguistique au sein des unités-langues. Aussi faut-il, pour conduire agréablement et rigoureusement des programmes scolaires, aboutir à une harmonisation des contenus et établir des systèmes d'écriture

basés sur un alphabet général commun à tous et ayant un caractère contraignant. C'est ce que nous avons fait au Cameroun. Il y a ici un double avantage. D'abord, on pourrait évaluer les programmes sur une base nationale sans se référer à une langue précise. Ensuite, les capacités qu'auront développées les apprenants pour l'utilisation de leur système d'écriture propre, serviront de base pour passer aisément à d'autres langues.

Concrètement, le matériel didactique a été développé en tenant compte de la nature bilingue du programme, des stratégies pédagogiques à appliquer et de l'orientation à donner à certaines matières. Par exemple, le contenu du manuel de calcul est le même pour toutes les langues mais les fiches de dialogues pour l'enseignement du français ou de l'anglais sont spécifiques à l'environnement de la région d'implantation des écoles et des activités exercées par les membres de la communauté. Ceci correspond au souci de ne proposer, comme vocabulaire usuel en langue française ou anglaise, que celui lié au vécu quotidien des apprenants. Voici sous forme de tableau le matériel didactique utilisé:

a) Pour le primaire

	SIL	CP	CE I	CE II
Langue Maternelle	Pré syllabaire (utilisable en toute langue) Syllabaire I	Syllabaire 2 (couvrant le reste de l'alphabet)	Postsyllabaire I (avec exercices de grammaire, vocabulaire et compréhension de textes)	Postsyllabaire II
	Spécifique pour chaque langue			
Langue officielle	Dialogues avec figurines	Manuel de transition (en français et en anglais)	Manuels du programme officiel en français ou en anglais	Manuels du programme officiel en français ou en anglais
calcul	calcul 1	calcul 2	calcul 3	Manuel du programme officiel
	un modèle unique traduit dans toutes les langues			

Les méthodes choisies pour l'élaboration des syllabaires en langues camerounaises, comme pour tout autre matériel, le sont sur une base expérimentale, c'est-à-dire avec un souci certain de flexibilité et de curiosité pour toute nouvelle trouvaille. Ainsi sommes-nous en train d'expérimenter actuellement, dans certaines classes, des syllabaires conçus selon la méthode

éclectique de Sarah GUDSCHINSKY(1973) et ceux conçus selon la méthode multi-stratégique de Mary STRINGER (1987).

b) Pour le secondaire

Classe	Théorie	Pratique
6e	Fiches provisoires de phonétique pratique 6e	Manuel de conversation en langue d'ouverture I
5e	Fiches provisoires de phonétique pratique 5e	Manuel de conversation en langue d'ouverture II
4e et 3e	Guide pour la lecture et l'écriture en langues maternelles	Textes de lecture en langues maternelles

Comme le manuel de calcul à l'école primaire, les textes de lecture en langues maternelles des classes de 4e et 3e sont traduits d'une langue à l'autre.

De l'évaluation scientifique et social de l'expérience camerounaise

L'évaluation strictement scientifique de l'expérience camerounaise a fait l'objet de plusieurs articles, à la fois sur le plan interne et externe. Sur le plan interne, beaucoup d'étudiants de l'Université de Yaoundé I ont choisi telle ou telle partie des enseignements, certains pour l'obtention d'un mémoire de maîtrise, d'autres pour un doctorat. Sur le plan externe, il faudrait citer l'évaluation faite par le Prof. John CAIRNS, en 1987, et celle entreprise par Nelis VAN DEN BERG, en 1993, pour l'obtention d'un Master's à l'Université de Leiden. Si la première évaluation portait sur les effets du programme en général, la seconde portait sur l'impact du programme PROPELCA sur le processus d'enseignement en général et sur les performances des apprenants en particulier. Il était fortement question, dans cette deuxième hypothèse de rechercher et d'établir des différences entre les enfants PROPELCA et ceux qui n'avaient pas suivi ce programme. Deux domaines ont été retenus, à savoir la lecture et les mathématiques. A propos de la lecture, VAN DEN BERG (1993:53) écrit:

They are better able to use a phonological strategy and are consequently better able to read new texts, given the problem second language learners have with direct access.

L'enseignement expérimental des langues nationales au Cameroun a permis une réconciliation entre l'école et la communauté. A ce titre, l'école est devenue un bien communautaire qui enrachine l'enfant dans sa communauté tout autant qu'elle l'ouvre à d'autres cultures, c'est-à-dire à d'autres horizons.

L'enseignement des langues fait tomber progressivement les barrières psychologiques en sa défaveur et fait naître une prise de conscience à la mesure de son importance (Etats généraux de la culture en 1991, de la communication en 1994, Etats généraux de l'éducation en 1995), par un nombre de recommandations dont le tout a été consacré par la nouvelle constitution de janvier 1996. Protéger et promouvoir les langues nationales, tels sont les maîtres mots qui guideront les actions futures.

Ce réveil général est aussi l'aboutissement d'une coopération internationale, dont les actions d'enseignement des langues nationales au Cameroun ont été l'objet. Nous citerons, entre autres, la formation en terre camerounaise d'experts malgaches à l'utilisation de l'approche pédagogique camerounaise pour leur pays. C'est encore l'Ethiopie qui, à travers une délégation de haut niveau, est venue s'informer et vérifier la praticabilité et la fiabilité du modèle camerounais pour enfin peaufiner l'expérience de leur pays. C'est ensuite le projet mobile d'alphabétisation en Afrique qui, aidé par l'UNESCO-Guinée, a organisé un séminaire sous-régional (3 au 29 mai 1993) pour la formation des formateurs africains en conception et élaboration du matériel didactique de base pour l'alphabétisation, sous la direction technique d'un expert rompu dans l'approche camerounaise. C'est aussi une délégation Tchadienne qui a visité l'expérience camerounaise en 1995 pour s'en inspirer dans la mise en oeuvre de la nouvelle politique d'enseignement des langues nationales dans ce pays voisin. C'est l'UNESCO, enfin, qui a invité le Cameroun à présenter son expérience à la journée d'alphabétisation, le 8 septembre à Dakar au Sénégal. Ainsi donc, le Cameroun peut participer au débat africain et mondial sur l'enseignement des langues nationales, en apportant le fruit de sa propre expérience.

Si l'expérience camerounaise a tant intéressé des personnes et institutions au dehors, elle a aussi revitalisé les structures locales de promotion et de standardisation des langues: les comités d'étude de langues. Ceux-ci, réunis en une fédération nationale appelée ANACLAC (Association Nationale des Comités des Langues du Cameroun), sont plus que jamais engagés dans la promotion de l'enseignement des langues locales. De plus, les institutions étrangères établies au Cameroun et oeuvrant pour la promotion des langues nationales (ex. SIL), apportent une assistance appréciable à cette grande entreprise. Ce qui, au bout du compte, demande une révision des stratégies et des politiques de toutes ces structures.

De l'enseignement oral des langues locales

Bien que cette expérience ait démarré en 1995 seulement avec trois classes dans deux communautés linguistiques différentes, quelques observations fondamentales se dégagent déjà. Ce processus se fonde sur des principes de base qui se dégagent de l'observation objective du rôle et de la place de ces langues dans les activités culturelles les plus courantes de ce pays :

- a) L'utilisation courante des langues camerounaises dans les activités culturelles du pays constitue un modèle positif pour l'utilisation orale de ces langues dans l'enseignement de l'art. Dotée de ce modèle, l'école a donc pour mission culturelle de préparer les élèves, à tous les niveaux, à mieux s'intégrer dans la vie culturelle nationale et à contribuer efficacement à son développement en utilisant les langues locales partout où le besoin se fait sentir.
- b) L'utilisation des langues camerounaises dans la vie culturelle nationale comporte deux formes distinctes et liées: la forme orale et la forme écrite. Le développement de la forme écrite est étroitement lié à celui de la forme orale. Actuellement, il existe suffisamment de données de base pour développer ces formes, afin qu'elles soient plus efficacement utilisables dans le cadre de l'enseignement scolaire.
- c) La nature instrumentale de toute langue reste évidente dans l'enseignement oral des langues camerounaises. En d'autres termes, la langue demeure un outil et un objet culturel. En tant que tel, n'importe quelle langue camerounaise reste raisonnablement accessible à des locuteurs non natifs intéressés par une activité culturelle liée à cette langue. Le fait que ce principe soit aisément applicable à nos écoles est déjà illustré par des pratiques courantes au cours des semaines culturelles dans des établissements secondaires, par les jeux et les poèmes en diverses langues africaines qu'exécutent occasionnellement des enfants de certaines écoles primaires.
- d) Le problème du grand nombre des langues camerounaises ne semble pas se poser dans le cadre de l'enseignement oral de ces langues dans une école donnée; c'est l'activité culturelle spécifique qui déterminera la langue à utiliser comme support.

Les premières années de l'éducation des enfants constituent le moment privilégié d'application de ces principes. Toutefois, il faut reconnaître que ce sont des principes applicables à tous les niveaux du système éducatif.

Quelques illustrations suggestives de l'enseignement oral des langues camerounaises

L'enseignement oral des langues camerounaises peut s'illustrer clairement à travers les quelques domaines ci-dessous. Cet enseignement peut se dérouler normalement dans toutes les écoles de tous les villages, et dans toutes les langues parlées dans ces villages.

a) Dessin et peinture

Dessiner et peindre constituent des formes de créativité culturelles qui se manifestent assez tôt dans la vie des gens. Dès l'école maternelle, des talents en dessin ou en peinture (aussi bien qu'en poterie) peuvent se manifester. D'ailleurs, les classes maternelles et la première année de l'école primaire consacrent une partie très importante de leurs programmes à ce genre d'activité.

Normalement l'enfant doit utiliser la langue qu'il parle déjà pour amorcer le développement de sa créativité dans ces domaines. L'utilisation écrite de la langue n'intervient pas: tout est essentiellement oral. Dans les écoles maternelles et les premières années des écoles primaires rurales (et même semi-rurales) le milieu linguistique est suffisamment homogène pour que la langue maternelle des enfants serve de support oral des activités de dessin et de peinture. La langue officielle n'interviendra dans ces domaines que lorsque les enfants en auront acquis une compétence orale suffisante. Par contre, dans les écoles urbaines, puisque le milieu linguistique est très hétérogène et que beaucoup d'enfants parlent déjà une langue officielle en arrivant pour la première fois à l'école, cette langue peut servir de support oral.

b) Les danses

Ce qui vaut pour le dessin et la peinture vaut aussi pour les danses en ce qui concerne les explications orales des mouvements et procédures d'exécution d'une danse donnée. Mais comme la plupart des danses africaines sont accompagnées des chants, l'utilisation d'une langue comme médium de l'enseignement d'une danse est étroitement liée à son utilisation pour l'enseignement du chant correspondant (voir ci-dessous).

c) Les chants

Un chant peut s'apprendre soit oralement, soit à partir de sa partition écrite ou d'un texte simple correspondant. Il n'est pas toujours

nécessaire que «l'apprenant» connaisse la langue du chant. Mais si cet apprenant n'est plus un enfant, il est important qu'il ait accès, au moins par une traduction, au contenu sémantique du morceau en question. Aussi, dans nos écoles, l'enseignement des chants (et par extension des danses) devrait partir des livrets de chants (et danses). Les chants et les danses camerounais inclus dans ces livrets devront, autant que faire se peut, être accompagnés d'une traduction en français ou en anglais. Un effort général devrait donc être entrepris pour transcrire et écrire les chants camerounais, afin qu'ils soient inclus dans les projets de livrets adaptés à l'enseignement aux différents niveaux du système éducatif.

Mais dans les écoles maternelles et les premières années du primaire, l'enseignement des chants se fait exclusivement oralement quelle que soit la langue utilisée.

d) Poèmes pour récitation

Puisqu'il existe déjà une pratique limitée consistant à faire apprendre aux écoliers de courts poèmes en langues africaines pour des récitations ou déclamations publiques, il est relativement facile de généraliser cette pratique. Il suffirait alors de transcrire, d'écrire et de traduire de courts poèmes en diverses langues camerounaises et de réunir le tout en petits livrets utilisables dans les écoles. Suivant le volume du matériel disponible, ces livrets peuvent être différents ou non des livrets des chants et danses proposés ci-dessus. En tout cas les récitations et déclamations de ces courts poèmes devraient désormais faire partie des manifestations culturelles dans nos écoles. Il est à noter que dans un premier temps, des écoles peuvent tirer les textes et traductions de ces poèmes (ainsi que des chants et danses) sur feuilles détachées pour usage interne, la confection d'un livret n'intervenant qu'au terme d'une certaine expérimentation concluante.

Les jeunes enfants raffolent de petits contes et récitations qu'ils répètent inlassablement dans leur langue. Il y en a en abondance dans chaque culture et chaque langue. La plupart des enseignants en connaissent beaucoup et peuvent les enseigner oralement à leurs élèves. Ils devraient être encouragés à le faire.

La mise en pratique de l'enseignement oral des langues maternelles camerounaises à l'école ne devrait pas poser de graves problèmes. Normalement, cette mise en pratique est subordonnée à une mise sur pied d'un protocole, au moins initial, de l'enseignement de la culture à

l'école. Ceci suppose une identification claire des enseignants des divers domaines culturels retenus. Certains de ces enseignants fonctionnent déjà dans les écoles maternelles, primaires et secondaires (e.g. enseignants de dessin, des chants etc.). Il existe aussi quelques établissements qui sont en relation permanente avec des meneurs de danses traditionnelles intervenant de temps en temps dans ces établissements pour enseigner telle ou telle danse camerounaise dans le cadre des horaires en vigueur.

De l'enseignement oral à l'enseignement de la lecture

La forme orale des langues est la plus simple à utiliser car tout se ramène à un encouragement et à une valorisation officielle des pratiques existantes à une échelle réduite. Il s'agira donc pour les enseignants des différentes formes culturelles, à partir des classes maternelles, d'utiliser oralement la langue maternelle — quand l'homogénéité linguistique des classes le permet — pour enseigner le dessin, la peinture, les chants, les danses etc. Cet enseignement oral doit être encouragé en dehors des classes dans le cadre des jeux entre les élèves et des semaines culturelles des établissements scolaires. Une formation spéciale ne semble pas s'imposer pour l'enseignement oral des langues, sauf quand il s'agit de l'art oratoire où la langue devient elle-même l'objet de créativité artistique et où le locuteur natif est le premier concerné. Par ailleurs, la forme orale d'une langue est entièrement indépendante de sa forme écrite (l'inverse n'étant pas vrai) et peut, dans un premier temps de la mise en pratique, être programmée et démarrer comme telle. Toutefois, ce démarrage doit être suivi et évalué afin d'éviter le simplisme et le désordre qui peut en découler. L'évaluation elle-même peut facilement se faire, même dans le cadre d'une opération spécifique de recherche en linguistique appliquée.

L'utilisation écrite des langues camerounaises pour l'enseignement de la culture doit reposer sur une mise par écrit préalable ou simultanée de ces langues. Il a été noté plus haut que cette tâche est en cours pour celles de nos langues qui ne sont pas encore écrites. Ceci devrait donc faciliter l'approche du problème.

En se servant des chants, des danses et des récitations comme formes culturelles d'illustration, on peut rappeler qu'il faudrait élaborer et publier de petits livrets de chants et danses et de récitations à l'usage de nos établissements scolaires. Le processus d'élaboration de ces livrets consiste à transcrire, écrire et traduire les chants et poèmes que les artistes d'un

arrondissement, département ou province auront proposés pour être enseignés dans les établissements scolaires de leurs milieux respectifs. Ce travail peut se faire avec l'aide des personnes qui ont reçu une initiation linguistique en matière de transcription phonétique, de principes orthographiques et de principes de traduction. Par exemple, en plus des enseignants recyclés dans cette perspective, des étudiants en linguistique, engagés dans la recherche dans ce domaine, peuvent être utiles car ils seraient, pendant la période de leur recherche, des formateurs ambulants rencontrant les enseignants sur place, c'est-à-dire à leurs postes d'enseignement pour des séances de formation. Plus concrètement, dans le cadre de ses recherches collectives en linguistique appliquée, le Département des Langues Africaines et de Linguistique de l'Université de Yaoundé I est en position de faciliter la participation des étudiants à une telle recherche opérationnelle. Mieux encore, là où existe un comité de langue, ce dernier servira de référence pour la production du matériel pour l'enseignement de la culture à l'école.

En supposant que les transcriptions et les traductions nécessaires à la réalisation des livrets puissent se faire, il resterait l'initiation à la lecture des textes écrits. L'existence d'un alphabet général des langues camerounaises devra faciliter une telle initiation. En principe, toute personne qui peut lire le français ou l'anglais, et parler la langue camerounaise concernée (donc écrite) devrait pouvoir suivre des instructions précises pour s'initier à la lecture de ces textes. La présence d'un artiste — même illettré — qui connaît le texte par cœur faciliterait cette initiation en ce qui concerne les locuteurs non natifs de la langue. En fait, il suffirait qu'il y ait dans une classe une personne capable de lire le texte d'un chant pour que tous les élèves apprennent à le faire sous sa direction. Toutefois, pour que tout se passe dans l'ordre et que le succès soit largement possible, on devra programmer une initiation «sur le tas» avec l'aide des personnes initiées aux principes linguistiques appropriés. Ces formateurs devraient tout simplement être capables, comme les linguistes spécialistes, de transcrire, d'écrire et de lire correctement tout ce qu'ils entendent en n'importe quelle langue. Le comité d'étude de chaque langue devrait s'impliquer à fond dans ce processus.

L'apprentissage de ce genre de lecture doit être encouragé en dehors des classes dans le cadre des activités culturelles et artistiques. Il faudrait, pour ce faire, doter les bibliothèques scolaires de manuels existant en langues camerounaises. Ceci permettrait aux élèves de langue maternelle écrite,

d'apprendre à lire dans cette langue, afin d'aider plus efficacement aux activités culturelles qui y sont associées. Il faut noter qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre à écrire la langue concernée (bien que cette compétence supplémentaire serait utile aux élèves), puisque l'aptitude à la lecture est indépendante de l'aptitude à l'écriture.

L'enseignement des mathématiques dans les premières classes du primaire doit servir d'abord de début d'apprentissage de lecture et d'écriture. Les signes utilisés étant idéographiques, ils peuvent être lus en n'importe quelle langue. Leur écriture est un exercice proche de celui des dessins. Les enfants, dès l'entrée à l'école primaire, peuvent étudier les mathématiques dans leur langue, quelle qu'elle soit.

Conclusion

Plus de quinze années d'expérience ont amené le Cameroun à se positionner en Afrique comme l'un des pays qui promeuvent l'intégration linguistique africaine, par le développement et l'enseignement de nos langues et de nos cultures.

Mais, quinze années d'expérience ne signifient pas quinze années de perfection, mais plutôt d'apprentissage quotidien, de formulation et de reformulation des idées, des outils méthodologiques; ce sont des années de patience et de passion scientifique. L'environnement social où s'est déroulée cette expérience n'a pas toujours été aussi accueillant, suite aux attitudes négatives ou mitigées des uns et des autres, dues à l'absence d'outils juridiques qui auraient balisé le chemin et catalysé les efforts. Ainsi a pu vivre — voire survivre — le PROPELCA (Projet de Recherche Opérationnelle pour l'Enseignement des Langues au Cameroun) qui, à cause du succès enregistré dans l'enseignement formel, s'est ouvert à une autre dimension, un autre défi: celui de conduire l'alphabétisation dans le cadre global d'un nouveau projet beaucoup plus inclusif appelé le CLED (Cameroon Literacy, Education and Development). Ce nouveau pôle de recherches scientifiques, de nouvelles leçons et expériences pratiques, sera sous la responsabilité de l'ANACLAC (Association Nationale des Comités de Langues Camerounaises).

Voilà, en quelques mots, l'essentiel de l'expérience camerounaise de l'enseignement des langues nationales et les résultats auxquels cette expérience a permis d'aboutir. Si les uns et les autres y ont appris quelque chose de neuf ou tout au moins se sont informés, nous n'en serons que comblés.

Bibliographie

- Akinnaso, F. (1991). Towards the Development of a Multilingual Language Policy in Nigeria. *Applied Linguistics*, 12/1, 19-61.
- Breton, R., & Fohntung, B. (1991). *Atlas Administratif des Langues Nationales au Cameroun*. Paris/Yaoundé. ACCT, CERDOTOLA, CREA (I.S.H, MESIRES).
- Cairns, J. (1987). *Alphabétisation expérimentale en langue maternelle. Cameroun 338-70/W9-47*, Agence canadienne de développement international.
- Dieu, M., & Renaud, P. (1983). *Atlas Linguistique du Cameroun: Inventaire préliminaire*. Paris/Yaoundé, ACCT, CERDOTOLA, DGRST.
- Gudschinsky, S. C (1973). *A manual for preliterate people*. Papouasie Nouvelle Guinée.
- MINEDUC (1995). *Rapport des Etats Généraux de l'Education Nationale*.
- Stringer, M.D., & Faraclas, N. (1987). *Working together for literacy*. Papouasie Nouvelle Guinée: Christian Books Melanesia.
- Stumpf, R. (1979). *La Politique Linguistique au Cameroun de 1884 à 1960*. Berne: Peter Lang.
- Tadadjeu, M. (1980). *A Model for Functional Trilingual Education Planning in Africa*. Paris: UNESCO.
- Tadadjeu, M., & Mba, G. (1981). Contenu et Progression de l'Enseignement Expérimental des Langues Maternelles Camerounaises à l'Ecole Primaire. In M. Tadadjeu, et al. (Eds), *Proposition pour d'Enseignement des Langues au Cameroun. Travaux et documents de l'I.S.H.*, 28, 34-62.
- Tadadjeu, M., Gfeller, E., & Mba, G. (1986). *Manuel de Formation pour l'Enseignement des Langues Nationales à l'Ecole Primaire*. Université de Yaoundé: collection PROPELCA no 56.
- Tadadjeu, M. (Ed.) (1990). *Le Défi de Babel au Cameroun*. Université de Yaoundé: collection PROPELCA no 53.
- Van Den Berg (1993). *Do you understand PROPELCA ? An evaluation of the PROPELCA program for mother tongue Education in Cameroon*. M.A. Thesis, Université de Leiden (Pays-Bas).

**Pour un modèle d'enseignement de concepts de base
en vue d'une meilleure structuration
de la pensée du jeune apprenant:
le cas du projet d'éducation préscolaire en
langue maternelle dans le cadre d'un projet de
développement intégré, dit Projet-Nord**

Pascal KOKORA
University of Georgetown (Washington D.C.)

This paper describes a model mother tongue preschool and alternative primary school program which is part of an integrated development project in rural villages of northern Ivory Coast.

Preschool children develop basic skills in their mother tongue and or the dominant local language (preschool year) and then transfer into French as second language (1st through 6th grade).

School materials are selected from the children's local environment and activities focus on logical thinking skills and mastery of mathematical and scientific concepts. Traditional school drop-outs and preliterate adults are also targeted in this integrated development project which focuses on health, nutrition, technology agriculture, and animal husbandry.

This collaborative model involves personnel and studies by various university research institutes including linguistics, mathematics, science, and pharmacy. It is hoped that this model project will help integrate the schools into the local sociocultural and linguistic environment and will provide a solution to the problems engendered by traditional education.

Note de l'éditeur: Nous remercions P. Kokora de son aimable autorisation de reprendre sous forme légèrement raccourcie cet article orginelement paru sous le titre «Pour un modèle d'enseignement de base: le cas du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle» (titre du Sommaire) dans les *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique* no 21 (1987), pp. 97-131.

Introduction

A l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) de l'Université d'Abidjan, les promoteurs de ce projet de développement intégré l'ont toujours défini comme une:

initiation progressive aux modes de raisonnement que l'on rencontre dans divers domaines des sciences, tant exactes qu'humaines et sociales¹.

La population-cible est constituée par les enfants ivoiriens d'âge préscolaire du milieu rural. Quant à l'expérimentation, elle utilise les ressources de la langue maternelle ou de la langue de l'environnement quotidien de ces enfants pour leur permettre d'atteindre, sans trop de handicaps, un niveau formel de raisonnement hypothético-déductif.

Cette maîtrise du processus rationnel doit en principe favoriser en eux une éducation et une formation scolaires plus satisfaisantes que ce qui a été obtenu jusqu'à ce jour, dans le cadre du système éducatif classique ivoirien, entièrement basé sur l'utilisation exclusive d'une langue d'enseignement très souvent étrangère aux préoccupations journalières ou sans prise réelle sur les réalités de la vie quotidienne de ces enfants vivant dans le milieu rural, en Côte d'Ivoire.

Voilà donc esquissée à gros traits la préoccupation constante des initiateurs de ce projet d'éducation préscolaire et scolaire qui, pour l'essentiel, se ramène à la volonté d'initier l'enfant ivoirien au processus du raisonnement hypothético-déductif, dès l'âge de sa préscolarisation.

Ce souci semble, par ailleurs, être bien partagé par d'autres chercheurs et pédagogues d'ici et d'ailleurs. A cet égard, on peut mentionner ici, pour se limiter à un seul témoignage, le nom de Jean-Claude Brief, Professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), qui fait observer que de nombreuses études²

montrent, chez nos diplômés des écoles secondaires, un déficit flagrant à raisonner, à inférer et à défendre logiquement leurs opinions ... (et l'auteur d'en conclure que) la primauté doit donc être donnée au maniement des concepts.

Toujours, dans la logique de cette première affirmation et comme pour apporter sa modeste contribution au problème posé par le «déficit flagrant à raisonner», J.-C. Brief ajoute cette nouvelle idée à sa première argumentation en écrivant ce qui suit dans la préface du livre de Rachel Desrosiers-Sabbath³:

¹ *Éducation préscolaire en langue maternelle. Expérimentation en milieu rural: initiation au raisonnement*, par Ali Hamou Khaled avec la collaboration de Simone Vacherand (Aspect Pédagogique) et de Andrée Tanoh (Illustration). Les Éditions I.L.A.-Université d'Abidjan 1983, in *Avis aux lecteurs* p. 1.

² *Comment enseigner les concepts: vers un système de modèle d'enseignement*, par Rachel Desrosiers-Sabbath, les Presses de l'Université du Québec 1984, in *Préface* p. 9.

³ *Comment enseigner les concepts: vers un système de modèle d'enseignement*, op. cit., p. 9.

Le concept est la pierre angulaire de la pensée structurée ... Par conséquent, le choix des concepts, leur étude et leur fonction sont à placer vis-à-vis les disciplines (sic) et ce, en vertu du fait que le concept intervient sur celle-ci comme outil d'analyse, langue intermédiaire ou lit structurant préalable.

Dans le cadre de la présente étude, nous proposons très modestement quelques suggestions en vue d'élaborer un modèle pour l'enseignement de concepts de base, de telle sorte qu'il puisse en résulter une meilleure structuration de la pensée du jeune apprenant africain en général et ivoirien en particulier.

Notre postulat de départ c'est que l'on peut atteindre sûrement cet objectif éducatif, caractérisé plus haut, d'autant mieux qu'on utilisera à bon escient l'outil opératoire de la mathématique. Notre exposé s'organise par conséquent autour de trois points qui simulent le modèle d'enseignement de concepts de base, lequel, estimons-nous, peut contribuer à une meilleure structuration de la pensée du jeune apprenant.

1. Antécédents du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle dans le milieu rural ivoirien.
2. Description sommaire des activités d'éveil à dominante mathématique et scientifique, en insistant plus particulièrement sur l'initiation aux modes de raisonnement.
3. Présentation des centres expérimentaux d'éducation préscolaire et primaire dans la région-nord de la Côte d'Ivoire, un modèle de collaboration entre des instituts universitaires de recherche.

Antécédents du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle dans le milieu rural ivoirien

Depuis plusieurs années déjà, autorités politiques et spécialistes de l'éducation ont reconnu que l'école ivoirienne, dans sa conception comme dans sa pratique est parvenue très rarement à s'intégrer au milieu et à l'environnement de l'enfant. C'est, semble-il, pour pallier cette carence qu'un projet d'éducation télévisuelle avait été conçu, préparé et mis à exécution pendant une dizaine d'années, jusqu'en 1980, date à laquelle il a été supprimé, parce qu'il n'avait sans doute pas répondu aux grands espoirs que l'on avait fondés sur lui.

Le projet d'éducation préscolaire en langue maternelle et en milieu rural ivoirien, tel qu'il est présenté ici, se veut avant tout une modeste contribution à la solution de l'intégration du jeune ivoirien scolarisé dans

son environnement socio-culturel. Pour commencer, nous en décrivons brièvement le contexte historique d'émergence.

Les chercheurs de l'équipe de départ de ce projet d'éducation préscolaire en langue maternelle se sont imposés la règle très stricte de ne rien entreprendre sans avoir effectué au préalable une année de travail sur le terrain. Au cours de cette recherche, ils ont eu à procéder, à l'échelle nationale, à une collecte systématique de plusieurs activités ludiques de l'enfant ivoirien dans son milieu naturel.

Ces chercheurs de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université d'Abidjan ont entamé leurs activités de recherche sur le terrain par un inventaire de divers jeux d'enfants du milieu rural et semi-urbain. Ensuite, ils ont sélectionné, parmi ceux-ci, tous les jeux qui leur semblaient présenter un intérêt quelconque pour le développement du processus de raisonnement logique ou pour la maîtrise de notions à dominante mathématique et/ou scientifique. Nous en donnons une illustration dans la note 6 de bas de page.

C'est ainsi qu'ont pu être dégagées, en vue d'une exploitation didactique, des notions concernant la symétrie, la combinatoire, la probabilité, la fréquence, la récurrence, le choix, le dénombrement de possibilités (les combinaisons et les permutations), la structuration de l'espace ou tout simplement la numération.

Le souci primordial de recueillir des informations précises sur ces jeux et sur leur déroulement dans le temps et l'espace de l'environnement villageois, a amené les chercheurs-enquêteurs à organiser des séances de filmage au cours desquelles les enfants des villages concernés par l'enquête exécutaient, in situ, leurs diverses activités ludiques pour leur plaisir personnel bien sûr, mais également pour l'information des chercheurs sur le terrain. Par ailleurs, ces jeunes acteurs acceptaient volontiers de jouer pour l'œil électronique de la caméra d'un spécialiste de l'audio-visuel, mis à la disposition de l'ILA pendant une période de trois années universitaires⁴.

⁴ *Jeux à caractère mathématique en milieu traditionnel*. Vidéo-cassette stéréo-couleur. Document filmé de 14-48 minutes en couleur PAL. Juillet 1982. Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Université d'Abidjan.

C'est ainsi que l'équipe de chercheurs de l'ILA a filmé à Dompleu⁵, dans la sous-préfecture de Man (région-ouest de la Côte d'Ivoire), un jeu exécuté par quatre enfants, placés en carré. Un joueur parcourt tous les chemins possibles à emprunter pour rendre visite à chaque partenaire du jeu⁶. Le support linguistique ici n'est autre chose que la langue maternelle des enfants, c'est-à-dire le *dan*⁷, grâce auquel ces tout jeunes joueurs s'expriment et raisonnent au fur et à mesure du déroulement de cette activité ludique villageoise.

⁵ *Structuration du Milieu Rural, Région Ouest Octobre 1980*. Ministère de l'Economie, de Finances et du Plan, Direction Générale de l'Economie: Direction du Développement Régional FRAR. Selon le programme FRAR, Dompleu est l'un des villages satellites du pays-rural de Blolé dont la population a été estimée à 5.587 habitants, après le recensement de la population de 1975 (Source: Direction de la Statistique 1978).

⁶ *Stratégies pédagogiques pour un préscolaire en langue maternelle: ACTIVITES D'EVEIL A DOMINANTE SCIENTIFIQUE*. Institut de Linguistique Appliquée, Université d'Abidjan. Document récapitulatif d'une durée de 29:20 minutes; montage définitif réalisé en mai 1982 par MM. Ait-Hamou et James Hochberg, en stéréo et en couleur PAL. Le scénario de la vidéocassette se déroule de la manière suivante:

- 06: début de la cassette
- 21: générique du film
- 41: activités de *combinatoire*: jeu de 4 enfants rangés en carré: l'un d'eux fait les différents chemins possibles à emprunter pour aller rendre visite à chacun de ses amis (la langue du jeu: le *dan* ou *yacouba*).
- 133: même jeu sur papier: le joueur dessine les différents parcours à effectuer au cours du jeu.
- 156: *combinaisons* de 5 dessins d'aminaux pris 2 à 2 (la langue du jeu: l'*adienkrou*).
- 293: activités de *stratégies déductives*. Il s'agit ici d'un jeu sous-tendu par des notions d'articulations logiques: jeu mimé par 3 enfants; traversée d'une rivière par un chat, un rat et un épi de maïs.
- 361: même jeu avec un joueur et des dessins sur du carton bristol.
- 384: représentation graphique: à partir d'un dessin de noix de coco ouvertes et posées sur le sol, d'une part, et de noix de coco entières pendues encore au cocotier, d'autre part, il s'agit, dans ce jeu, d'initier l'enfant d'âge préscolaire aux activités de comptage et de comparaison (la langue du jeu: le *baoulé*).
- 431: *notion de fréquence*: construction d'une case avec des pavés de couleurs différentes (2 couleurs) choisis au hasard (la langue du jeu: le *mahou*).
- 524: commentaires de conclusion de M. Khaled Ait-Hamou sur la signification profonde du jeu.
- 531: remerciements.
- 541: fin de la cassette.

⁷ *Atlas des langues mandé-sud de Côte d'Ivoire*, par Nazam Halaoui, Kalilou Tera et Monique Trabi. Editions ILA-ACCT 1983. Le *dan*, connu également, en Côte d'Ivoire, sous l'appellation officielle de *yacouba*, est une langue du groupe mandé-sud, parlée par une population estimée à environ 500.000 habitants et résidant en majorité dans la région-ouest de la Côte d'Ivoire. Mais cette langue également parlée au Libéria, pays frontalier sur la limite occidentale de la Côte d'Ivoire, y est connue sous le nom officiel de *Gio* (source: Monique Trabi, op. cit., p. 16).

Ainsi qu'il apparaît dans la note 6 de base de page, d'autres jeux ont été filmés avec des enfants adioukrou⁸, des enfants baoulé⁹, des enfants mahou¹⁰. Enfin, bien d'autres enfants appartenant à d'autres groupes linguistiques de Côte d'Ivoire ont été filmés pendant qu'ils exécutaient des activités ludiques propres à leurs régions et à leurs milieux socio-culturels¹¹. La description sommaire et les règles de déroulement de certaines de ces activités ludiques, ainsi que leur rattachement à une théorie mathématique a déjà fait l'objet d'une publication¹².

Ces recherches sur le terrain ont permis d'identifier et de discriminer toute une gamme de notions ou concepts fondamentaux à dominante mathématique et/ou scientifique. Sur la base de ceux-ci, les chercheurs ont conçu et organisé des activités qui constituent, à l'heure actuelle, l'ossature de la formation préscolaire assurée dans les divers centres expérimentaux d'éducation préscolaire et aujourd'hui scolaire. Nous reviendrons sur le détail de ces structures d'accueil dans la troisième partie de cet exposé.

⁸ *Atlas des langues kwa de Côte d'Ivoire*, tome II, sous la direction de Georges Héroult. Editions ILA-ACCT 1983. *L'adioukrou* semble être une langue qui a une assez grande affinité linguistique avec les langues *abbey* et *abidji* par rapport aux autres sous-groupes de la famille des langues kwa de Côte d'Ivoire (Source: Bole-Richard et Philippe Lafage in Georges Héroult 1983, tome II, pp. 204-205).

⁹ *Atlas des langues de Côte d'Ivoire*, op. cit.: Le baoulé constitue avec les langues *agni*, *nzéma*, *abouré*, *krobou* et *éotilé*, un sous-groupe de langues qui manifestent d'importantes ressemblances entre elles, par comparaison avec les autres sous-groupes de la famille des langues kwa de Côte d'Ivoire (source: Bole-Richard et Philippe Lafage, op. cit., p. 205). Voir également in:

Statistiques des ethnies de Côte d'Ivoire par préfectures et sous-préfectures d'après le recensement de la population de 1975, par David Zimmerman, Société Internationale de Linguistique, SIL-Côte d'Ivoire. Ces statistiques ont été établies sur la base des informations recueillies par l'auteur auprès du ministère de la Statistique, Ministère de l'Economie, des Finances et du Plan, Côte d'Ivoire. Les Baoulé dont la population est estimée à 1 226 337 habitants (source: David Zimmerman op. cit.) occupent surtout la partie centrale de la Côte d'Ivoire qui est leur territoire d'origine.

¹⁰ *Etude comparée des parlers manding ivoiriens*, par Marie-José Derive. Editions ILA-ACCT 1983. Les Mahous estimés à 33 885 habitants (source: Marie-José Derive, op. cit., p. 11) résident dans la région ouest de Côte d'Ivoire. Leur langue, le *mahoukan*, est considéré comme un sous-groupe des langues mandé-nord de Côte d'Ivoire. Ce parler mandé se différencie du *dioula véhiculaire* (Source: Marie-José Derive, op. cit., p. 49) par le vocabulaire et la conjugaison du système verbal.

¹¹ L'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université d'Abidjan a monté une petite vidéothèque. Celle-ci dispose, à ce jour, d'une série de plus de trente enregistrements concernant les jeux d'enfants en milieu rural. Ces enregistrements couvrent l'ensemble du territoire ivoirien et ils ont été réalisés grâce au concours financier de l'UNICEF, de l'AUFELF et de l'ACCT.

¹² *Mathématiques dans l'environnement socio-culturel africain*, par Salimata Doumbia et al., Editions Irma-Université d'Abidjan 1984.

Description sommaire des activités d'éveil à dominante mathématique et/ou scientifique en insistant plus particulièrement sur l'initiation aux modes de raisonnement

Les activités d'éveil à dominante mathématique et/ou scientifique constituent les composantes essentielles d'une expérimentation d'éducation préscolaire en milieu rural ivoirien, dénommée Projet-Nord, à cause de la localisation géographique de ces centres d'éducation. Cette expérimentation utilise les ressources de la langue maternelle des enfants de 5-6 ans afin¹³

- (1) de créer des situations d'apprentissage et de veiller à ce qu'elles se déroulent pour tous les enfants dans les meilleures conditions;
- (2) de susciter des interventions qui favorisent le développement de l'enfant; et
- (3) de contribuer à l'éveil de l'enfant en l'introduisant à une vie d'activité et d'action ... L'enfant est amené à prendre conscience de certaines notions fondamentales, à affiner son raisonnement. Et tout cela en jouant: c'est par le biais des activités ludiques qu'on encourage l'enfant à développer ces apprentissages, surtout en vivant des expériences avec son corps et en manipulant des objets concrets.

L'expérimentation fut lancée, en octobre 1979, dans un village bilingue et biculturel, devenu aujourd'hui un quartier de la ville de Bouaké. Ce village, Yaokoffikro, se situe à six kilomètres du centre-ville de Bouaké. L'expérimentation commença avec deux populations d'enfants, de 5 à 6 ans.

Un premier groupe d'enfants avait le *baoulé* comme langue maternelle. Pour l'autre groupe d'enfants, le *dioula* était la langue maternelle ou, à tout le moins, la langue utilisée de façon privilégiée dans l'environnement socioculturel de la première enfance. Les deux langues choisies dans ce cas comme médium d'instruction, dans ce quartier de la ville de Bouaké, sont censées être deux langues majoritaires en Côte d'Ivoire¹⁴.

¹³ *Le préscolaire en langue maternelle en milieu rural ivoirien*, par Khaled Ait-Hamou et Judith Timyan. Les Editions ILA-UNACI 1981, p. 2.

¹⁴ *Statistiques des ethnies de Côte d'Ivoire par préfectures et sous-préfectures d'après le recensement de la population de 1975*, op. cit., p. 1. La mise en regard des données statistiques de cet ouvrage de David Zimmerman indique bien que la communauté baoulé est certainement dotée d'un poids démographique considérable par rapport à la totalité de la population ivoirienne, estimée à 6 714 040 résidents (*Source*: Estimation du recensement général de 1975, résultats au 1/10ème de mars 1977).

En ce qui concerne la communauté dioula per se, le comptage réalisé par David Zimmerman n'en fait pas une communauté pouvant se prévaloir d'une portée démographique à vrai dire très significative. Il faut cependant noter à cet égard un fait non négligeable. En effet, l'intercompréhension de cette langue avec la majorité des différents parlers de la famille des langues mandé-nord de Côte d'Ivoire, lui assure un taux

En effet, le *baoulé* est investi d'un poids démographique incontestable de par la présence de son million et plus de locuteurs natifs résidant en Côte d'Ivoire. Pour ce qui est du *dioula*, son taux d'expansion prépondérant sur une grande étendue du territoire ivoirien suffisait amplement à justifier, dans le cadre de cette expérimentation d'éducation préscolaire, son choix comme langue de communication et véhicule d'enseignement. L'année scolaire suivante, c'est-à-dire 1979-1980, l'expérimentation fut étendue à la langue *adioukrou* dans la région-lagunaire au sud de la Côte d'Ivoire, aux langues *dan* ou *yacouba* et *mahou* dans la région-ouest du pays, enfin à la langue *sénari* ou *sénoufo* dans la région-nord de Côte d'Ivoire¹⁵.

Il convient de noter qu'au cours de la précédente années scolaire, 1978-1979, il avait été procédé à une pré-expérimentation des activités d'éveil à dominante mathématique et/ou scientifique, à l'école maternelle publique de Cocody-Cité-des-Arts, un quartier résidentiel d'Abidjan¹⁶.

Au terme de la période de pré-expérimentation, il n'a pas été possible d'établir une évaluation objective de cette éducation préscolaire en milieu urbain, où la langue d'accès à ces activités d'éveil à dominante mathématique et/ou scientifique était le français. Le cadre de la pré-

de véhicularité considérable. Et ce seul fait est très important du strict point de vue sociolinguistique. Mari-José Derive, dans son récent ouvrage (op. cit., p. 49), cite les conclusions d'une enquête de H.-C. Grégoire (1975). D'après cette enquête, le *dioula véhiculaire*, également appelé *dioula populaire* ou encore *tabusikan* constitue, en milieu scolaire, la première langue ivoirienne parlée comme seconde langue par des locuteurs non-manding. Une telle observation constitue en soi un phénomène qui mérite non seulement d'être mentionné mais également d'être examiné avec beaucoup d'attention, surtout dans un pays où la langue majoritaire, le *baoulé*, n'est pas, contrairement à ce qu'on aurait tendance à penser, la langue qui bénéficie du taux d'expansion le plus important.

¹⁵ Le fait d'avoir étendu l'expérimentation à des langues comme l'adioukrou et le dan indiquait par ailleurs l'intention réelle des initiateurs de ce projet. Pour eux, il ne faisait plus de doute que l'enfant apprend mieux dans la langue de son environnement socio-culturel que dans toute autre langue qui lui est étrangère culturellement.

Ainsi en menant une telle expérimentation dans plusieurs langues maternelles à la fois, les initiateurs du projet voulaient surtout tester la faisabilité d'une telle entreprise, surtout lorsqu'elle revêt un caractère autant multilingue que multiculturel, et qu'elle doit se dérouler, dans ces différentes langues et cultures, de façon synchrone.

La question qui était donc posée aux promoteurs de ce projet était bel et bien celle de savoir quelles seraient les chances d'un tel projet d'éducation, si l'on était amené à envisager sa généralisation à l'ensemble d'une tranche d'enfants ivoiriens. Ainsi donc l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant, comme moyen de communication prioritaire pour alléger le handicap que peut constituer la langue de communication de l'école n'était point, pour les initiateurs du projet une preuve à établir. Au contraire, c'était l'évidence même.

¹⁶ *Diaporama sur l'école maternelle publique de la Cité des Arts des Cocody-Abidjan*, Institut de Linguistique Appliquée-Université d'Abidjan. Document mono-couleur de 28/20 minutes.

expérimentation était bel et bien celui d'un quartier résidentiel de Cocody-Abidjan. Il n'empêche que le problème de communication avec les enfants inscrits dans cette école maternelle de la Cité-des-Arts, était identifié immédiatement comme la première source de difficulté.

En effet, plus d'une fois, nous nous sommes rendus compte que très souvent il y avait méprise sur la tâche précise que ces enfants avaient à effectuer. Et pourtant la consigne était expliquée au préalable, en français, à ces enfants issus pour la plupart de milieux socio-professionnels plus favorisés que ceux résidant dans les milieux ruraux ivoiriens. En tout cas, la situation de fait semblait rendre compte de cette réalité que l'on a trop tendance à passer sous silence. La déclaration selon laquelle la Côte d'Ivoire est un *pays francophone* n'est pas une condition suffisante pour que le statut du *français* dans ce pays et surtout son usage correct par les Ivoiriens soient une réalité de fait, qui n'exigerait pas de stratégie particulière, la meilleure étant de se comporter et d'agir comme si le français était la langue maternelle de tous les Ivoiriens.

C'est surtout le souci d'apporter leur modeste contribution à la solution de l'éducation en milieu rural qui a donc amené les initiateurs du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle à accorder la priorité à l'expérimentation dans un cadre rural plutôt qu'urbain¹⁷.

Mais à vrai dire, l'homogénéité linguistico-culturelle, réalité plus manifeste en milieux ruraux qu'en milieux semi-urbains et urbains, a constitué, à n'en pas douter, un argument de poids au moment du choix du terrain d'élection pour la réalisation de cette expérimentation.

Dans un milieu rural homogène linguistiquement et culturellement, il est en effet plus aisé de discriminer les différentes variables impliquées dans un processus d'apprentissage. En effet, l'homogénéité du milieu linguistico-culturel facilite le contrôle des différentes variables qui entrent dans la constitution du processus d'apprentissage.

On reste ainsi moins exposé à une appréciation souvent trop subjective, comme l'est hélas celle des théoriciens de la dichotomie *français*,

¹⁷ Il n'a jamais été dans l'intention des promoteurs de ce projet d'éducation préscolaire de remplacer l'univers monolingue français des enfants ivoiriens, en matière d'éducation et de formation préscolaire, par l'univers monolingue d'une langue ivoirienne, quelle qu'elle soit. Car, ces promoteurs étaient déjà convaincus des avantages énormes du bilinguisme sur le développement intellectuel de l'enfant et partant sur ses performances scolaires. En effet, ils partagent le point de vue des théoriciens psychologues comme Lev S. Vygotsky pour qui le rôle de la langue dans l'orientation de le développement des processus de la pensée s'avère irremplaçable.

(synonyme de «véhicule du savoir moderne et technologique») et *langue africaine*, (synonyme d'idiome tout juste bon pour traduire le folklore et la tradition orale).

Ces théoriciens estiment, de façon sommaire, qu'il ne saurait être question d'introduire, dans le système éducatif africain, les langues africaines comme médium d'instruction, surtout lorsqu'il s'agit de l'enseignement de matières scientifiques¹⁸. Car, selon eux, ces *langues* ne sont que des idiomes incapables de traduire le *langage formel* des sciences en général et des mathématiques en particulier.

Le contenu pédagogique des centres expérimentaux d'éducation préscolaire, depuis leur lancement à Yaokoffikro, en octobre 1979, a toujours visé à faire acquérir aux enfants du milieu rural ivoirien, de la tranche d'âge 5-6 ans, des comportements éducatifs sous-tendus par une démarche logico-déductive.

Bien sûr, il est généralement admis aujourd'hui, avec la théorie du processus du développement cognitif de l'école piagétienne, que de tels enfants n'ont pas encore atteint le stade opératoire du développement mental, à cette étape de leur maturation organique¹⁹.

¹⁸ Communication personnelle du Professeur Kuko, Président de l'Association Africaine de Mathématiques, pendant la tenue du *Symposium International de Yamoussoukro*. En effet, M. Kuko et un certain nombre d'intellectuels africains affirment de manière catégorique que c'est faire preuve d'irréalisme que de songer un seul instant à l'introduction des langues africaines comme véhicule de savoir, surtout mathématique et scientifique dans les systèmes éducatifs africains. Pour M. Kuko, ceux qui sont préoccupés par les questions relatives aux *langues africaines* font «pure diversion» aux problèmes posés par l'éducation et la formation mathématiques et scientifiques en Afrique au sud du Sahara.

Il est aisé de comprendre la réaction des intellectuels de la qualité de M. Kuko, surtout lorsque l'on sait par ailleurs qu'ils ont été témoins ou qu'ils ont entendu parler de *mauvaises politiques de langues africaines*, qui se sont soldées par des échecs d'autant plus retentissants que ces *politiques linguistiques* avaient été mises en place sur l'unique base d'un ensemble de phraséologies creuses et tonitruantes. Ce qui est sûr, c'est que ces politiques linguistiques ne résultent pas d'études sérieuses et bien documentées sur la situation linguistique et sociolinguistique des pays concernés. En tout cas, ces politiques linguistiques ne sont pas mises en place à la suite d'un examen minutieux de faisabilité et de stratégies éducatives possibles.

Mais tout ce qui vient d'être dit ne justifie en rien l'attitude négative de responsables de la stature intellectuelle de M. Kuko. En effet, il est surprenant de constater que ces chercheurs et éducateurs qui prennent la peine d'organiser un symposium sur la *renovation de l'enseignement des mathématiques et informatique en Afrique*, continuent de croire, dans le même temps, que c'est faire de la «pure diversion» aux vrais problèmes de l'éducation en Afrique que de s'interroger sur l'impact, positif ou négatif (peu importe), des *langues africaines* sur ce thème de leur symposium.

¹⁹ *Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, par Jean Piaget. Editions Neuchâtel et Niestlé 1936, cité in

S'il est vrai que la théorie piagétienne postule l'existence de stades du développement cognitif, il reste tout aussi vrai que cette théorie pose la connaissance de ces stades de développement comme la condition nécessaire pour savoir quelle discipline enseigner à l'enfant à chaque étape de sa maturation à la fois physiologique et mentale.

Une telle position théorique n'a pas manqué de susciter une très vive controverse dans les milieux des éducateurs et pédagogues. Elle est d'ailleurs très contestée dans une perspective purement brunérienne²⁰, selon laquelle les structures de pensée sont déjà mises en place chez tout apprenant. Celles-ci ne demanent qu'à être activées pour entrer dans leur phase opérationnelle.

De telle sorte que dans la perspective brunérienne, l'éducateur peut enseigner à tout enfant, à tout stade de son développement, tout ce qu'il désire lui transmettre comme *connaissance*, pourvu que cet éducateur sache comment traduire dans la réalité l'objet d'une telle connaissance. De telles observations ont amené Jérôme Bruner à tirer la conclusion que voici:

Ainsi l'enseignement de données scientifiques, même au niveau élémentaire, n'a pas à suivre scrupuleusement le cours naturel du développement cognitif de l'enfant; il peut même promouvoir ce développement en proposant des défis qui fourniront à l'enfant des occasions de faire une avance significative dans son développement²¹.

En réalité, une telle affirmation ne peut que conforter, au plan théorique, la démarche pédagogique des initiateurs du projet d'éducation préscolaire, qui ont toujours assigné un objectif fondamental et très précis à ce projet pédagogique, qui est en cours d'expérimentation dans le nord de la Côte d'Ivoire. Leur souhait, en initiant cette expérimentation, a été de contribuer à mettre en place un système éducatif propre à faire acquérir à des enfants d'âge préscolaire des savoir-faire par des expériences puisées dans leur milieu de vie et par des manipulations d'objets couramment utilisés dans ce milieu.

Pour atteindre un tel objectif, les initiateurs se sont accordés pour donner la primauté à l'approche algorithmique, c'est-à-dire la démarche d'enseignement et/ou d'apprentissage, qui procède selon le mode du «pas à pas». C'est de cette manière qu'il convient de caractériser la méthode pé-

Comment enseigner les concepts, op. cit., p. 28.

²⁰ *The Process of Education*, par Jérôme Bruner, cité in *Comment enseigner les concepts*, op. cit., p. 28.

²¹ Traduction libre de Rachel Destrogers-Sabbath in *Comment enseigner les concepts*, op. cit., p. 28, dans la note 3 de bas de page.

dagogique qui a toujours été privilégiée, depuis les tout premiers jours de cette expérimentation, dans les centres d'éducation préscolaire érigés dans le Nord de la Côte d'Ivoire, pour éveiller l'enfant du milieu rural ivoirien aux concepts de base qui sous-tendent la connaissance humaine. Ces concepts constituent, à notre avis, le point d'ancrage des connaissances élémentaires par l'école, dont le but premier, estime Jérôme Bruner

devrait consister à développer, chez les élèves, certaines habiletés intellectuelles et par-dessus tout leur apprendre à les développer eux-mêmes.

Ces concepts de base ont fait l'objet d'une première description globale dans l'ouvrage de Ait Hamou Khaled et de ses collègues²². En voici la liste schématique:

- 1) la symétrie dans la nature
- 2) les stratégies déductives, qui consistent à fournir à l'enfant d'âge préscolaire les toutes premières étapes du raisonnement logique
- 3) les permutations
- 4) la combinatoire
- 5) le dénombrement des chemins possibles.

Avant de poursuivre plus loin la description de notre expérimentation d'éducation préscolaire, nous allons donner ici quelques exemples dans le but d'illustrer ce que nous avons appelé la *démarche algorithmique*. Car elle se situe au fondement même de la philosophie éducative qui sous-tend toutes les activités d'éveil choisies et exécutées dans nos centres expérimentaux.

L'illustration portera sur le déroulement de deux types d'activités d'éveil destinées à amener l'enfant d'âge préscolaire à découvrir par lui-même la notion de combinatoire et à acquérir parallèlement une bonne maîtrise du processus de son raisonnement logique et discursif.

Dans leur ouvrage intitulé «les probabilités à l'école»²³, les auteurs, Maurice Glaymaan et Tamas Varga, font une observation très pertinente sur la relation de la *combinatoire* et du *raisonnement* dans le passage suivant:

La combinatoire est incontestablement un domaine privilégié de l'enseignement de la mathématique. Un problème combinatoire consiste en général, dans une

²² *Education préscolaire en langue maternelle*, op. cit., 67 pages.

²³ *Les probabilités à l'école*, par Maurice Glaymaan et Tamas Varga, Editions CEDBC-Paris 1975 p. 13.

première étape, à mettre en évidence l'existence ou la non-existence d'éléments d'ensembles finis possédant certaines propriétés. Dans le cas d'existence d'un tel ensemble, la seconde étape conduit à classer et dénombrer tous les éléments répondant au problème. L'enfant peut toujours commencer une telle étude par des expériences et des manipulations pour les petites valeurs de n . L'expérimentation s'arrête dès que n est trop grand: pour aller plus loin, l'enfant doit alors **raisonner** (mise en évidence par nous) et mettre éventuellement en oeuvre **une méthode deductive** (mise en évidence par nous).

La méthode du «pas à pas» qui sous-tend les activités d'éveil du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle permet à l'enfant de parvenir à un résultat donné par le biais d'un nombre fini d'opérations. Du strict point de vue opératoire, l'enfant est invité à établir une liaison, une association d'éléments. Ceci signifie qu'on lui demande d'effectuer l'opération du saut d'un élément à l'autre. Autrement dit, l'enfant opère la combinaison de n éléments pris «pas à pas».

Ainsi, on lui propose par exemple de combiner deux à deux cinq objets qui ont par ailleurs un rapport évident avec des questions de nutrition auxquelles il est souvent confronté, dans son environnement: A, B, C, D, E, représentent respectivement «du maïs», «du riz», «de l'aubergine», «de la tomate» et «du poisson».

Par la méthode du «pas à pas», l'enfant apprend à découvrir qu'il existe un nombre fini de possibilités de combiner deux à deux ces cinq ingrédients. Lorsque cette découverte est achevée, l'enfant est conduit, par la méthode de *pas à pas*, à classer puis à *dénombrer* les combinaisons qu'il a obtenues. Il comprend alors qu'il n'y a que dix possibilités de combiner ces cinq éléments. Une telle démarche algorithmique amène donc cet enfant à se rendre compte que les décisions qu'il doit prendre et les choix qu'il doit effectuer connaissent, en réalité, une limite dans le temps et dans l'espace.

D'autres situations ludiques aideront le jeune apprenant à maîtriser cette notion de combinaison, et de manière concomitante, à structurer plus fermement sa démarche logique. S'il est alors confronté à une série de «situations ouvertes» qui lui proposent de nouveaux défis, il aura eu, comme le dirait Jérôme Bruner, «des occasions de faire une avance significative dans son développement».

Dans ce cas, il bénéficiera de l'occasion unique d'apprendre à développer par lui-même ses «habiletés intellectuelles», c'est-à-dire de «promouvoir son développement cognitif», pour faire encore usage d'une autre expression de Jérôme Bruner. C'est exactement ce qui s'est produit dans

l'un des centres d'éducation préscolaire, où Philomène²⁴, une jeune enfant de six ans, nous a révélé de façon explicite sa manière propre de combiner «n éléments pris pas à pas». La tâche consistait à éveiller cette fillette de six ans à la combinatoire, c'est-à-dire à cet important outil qui donne accès aux notions probabilistes. Il s'agissait donc d'amener l'enfant à découvrir d'elle-même l'idée qu'entre la notion du *vrai* et celle du *faux* il y a place pour l'existence de la notion du *peut-être*. Pour ce faire, il lui a été proposé une série de «situations-problèmes»²⁵.

La tâche qui est ici demandée à cette enfant, en l'occurrence Philomène, consiste à grouper trois objets pris deux à deux. La situation ludique demeure par ailleurs «une situation ouverte» dans la mesure où elle comporte également une grande diversité d'activités. En effet, la jeune enfant doit procéder, d'une part, au regroupement de quatre objets pris deux à deux ou pris trois à trois et d'autre part, à l'arrangement sans répétition de cinq objets pris deux à deux.

Ainsi que l'on peut s'en rendre compte sur le film vidéo-cassette²⁶, le maître propose à la jeune apprenante «une situation-problème». Cette situation lui est décrite par une consigne transmise dans sa langue maternelle, ici l'adioukrou. La consigne constitue la «stratégie de base», c'est-à-dire une «procédure de résolution». Au cours d'un premier essai pour résoudre le problème posé par son instructeur, Philomène se conforme strictement à la «stratégie de base» proposée.

La toute première tâche consiste à associer deux à deux un ensemble de trois éléments. Pour résoudre la catégorie de problèmes posés dans cette

²⁴ *Stratégies pédagogiques pour un préscolaire en langue maternelle: activités d'éveil à dominante scientifique*. Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Université Abidjan. Document général de 50:25 minutes en PAL. Juillet 1982, vidéo-cassette 1/4 de pouce en mono couleur et sur 2 pistes. Activités de Philomène à Mopoyem, village adioukrou, situé sur le bord lagunaire ivoirien.

²⁵ *Problème de sens dans la négociation didactique en vue de l'institutionnalisation d'un algorithme: notion de proportionnalité au cours moyen*, par Beneko Mopondi: thèse de doctorat de 3ème cycle en didactique de mathématiques présentée à l'Université de Bordeaux I, en février 1986. L'auteur y définit la *situation-problème* comme étant «celle qui laisse le sujet en charge d'obtenir un certain résultat par la mise en oeuvre de choix ou d'actions dont il a la responsabilité». B. Mopondi affirme que la «situation-problème» constitue le point de départ pour comprendre une notion donnée, dans le cadre de «la théorie des situations», qui selon lui, est consacrée à «l'étude des situations didactiques dont l'objectif fondamental est la conservation du sens de la connaissance par l'enfant» (in Beneko Mopondi, op. cit., p. 21).

²⁶ «Activités de Philomène à Mopoyem» in *Stratégies pédagogiques pour un préscolaire en langue maternelle: activités d'éveil à dominante scientifique*. Document général de 50:25 minutes, en PAL. Juillet 1982, vidéo-cassette 1/4 de pouce en mono couleur et sur 2 pistes.

activité ludique particulière, Philomène se conforme rigoureusement à la suite d'actions finies recommandées par le maître. De fait, elle réussit sans difficulté apparente à traduire dans le jeu la «procédure de résolution».

Ceci veut dire que la jeune apprenante nous fournit, dans le cas concerné, la preuve qu'elle contrôle parfaitement la situation d'apprentissage simulée dans cette activité ludique. En d'autres termes, Philomène semble avoir en main tous les atouts voulus pour maîtriser la situation dans laquelle les notions de «combinaison, permutation, substitution» vont pouvoir lui être enseignées par son maître. Et ainsi, elle va pouvoir les intégrer à ses connaissances et à son expérience du monde environnant, dans des conditions bien meilleures que celle où son instituteur utiliserait le français comme véhicule de communication de ce *savoir spécifique*²⁷.

Mais lorsque nous voyons la fillette décider de dissimuler, par un cache²⁸, un des éléments de la combinatoire, c'est assurément parce qu'elle vient de découvrir qu'il est plus facile d'opérer de cette manière pour parvenir plus rapidement aux résultats désirés²⁹. En effet, la «stratégie de base» proposée au départ à Philomène, semble être fondée sur le raisonnement mathématique d'un élément $\times$ union les autres éléments de l'ensemble donné. Au moment où Philomène utilise son cache, elle introduit «une

²⁷ Selon M. Brosseau, cité dans Beneko Mopondi 1986, il y a différents stades dans le processus d'apprentissage d'un algorithme par le jeune apprenant : «stade d'action, stade de formulation, stade de validation et stade d'institutionnalisation» (in Beneko Mopondi, op. cit., p. 29).

Dans son commentaire sur cette théorie de G. Brosseau, Beneko Mopondi résume ainsi les différents stades du processus d'apprentissage : «Une situation d'action à l'ambition de conduire l'élève à changer de point de vue, de système de décision, de représentation, une situation de formulation à l'ambition de conduire l'élève, au cours d'échanges par des productions de messages plus ou moins appropriés (sic), à changer de langage, de code linguistique, une situation de preuve à l'ambition de conduire l'élève à changer l'organisation qui permet la production des déclarations, des théorèmes» (in Beneko Mopondi, op. cit., p. 86).

Si l'on peut déjà envisager un cycle d'enseignement proprement dit pour les jeunes apprenants du cours moyen qui constituent la population-cible de l'étude de Beneko Mopondi, il en va tout autrement pour les enfants de l'âge de Philomène, pour lesquels, dans l'esprit des promoteurs du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle et dans le milieu rural ivoirien, «il ne s'agit pas, au cours de ces séquences, de forcer des apprentissages. L'important c'est que l'enfant vive ces expériences, exprime spontanément (donc dans sa langue) ce qu'il vit, intériorise et structure ses acquis progressivement, à son rythme propre» (in Ait-Hamou Khaled & al., 1983: avis aux lecteurs p. 1).

²⁸ *Éducation préscolaire en langue maternelle*, op. cit., p. 45.

²⁹ Selon Beneko Mopondi, op. cit., p. 29, «l'enseignement d'un algorithme doit non seulement tenir compte des constructions personnelles des élèves, leurs procédures de résolution, il doit être le résultat de la comparaison de ces procédures».

construction, une procédure personnelle» qui ressemble bien à «la partition de l'ensemble des combinaisons en deux séries ou sous-ensembles»³⁰.

Comme la jeune enfant a déjà eu à combiner deux à deux l'ensemble de trois objets, elle pense très intelligemment faciliter la tâche suivante, qui consiste à combiner un ensemble de quatre éléments deux à deux. Elle y parvient en créant deux sous-ensembles, l'un contenant les combinaisons déjà effectuées dans la phase précédente et l'autre comportant l'élément nouveau ajouté au nouvel ensemble de quatre objets. Ainsi, Philomène est amenée à utiliser ici un procédé algorithmique qui est sous-tendu par le raisonnement mathématique connu sous le nom de «complémentaire d'un ensemble». Dans la dernière et ultime étape du jeu, Philomène doit combiner un ensemble de cinq objets deux par deux.

Cette fois-ci, la fillette abandonne «la procédure du cache» qu'elle avait inventée dans l'étape précédente. Il semble à présent qu'elle ait découvert qu'à la vérité, tous ces objets jouent le même rôle³¹. Elle va ainsi en tirer les conséquences qui s'imposent. Il est intéressant de noter encore que la démarche ludique de Philomène revêt une importance significative pour les promoteurs du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle. Aux chercheurs en quête de la stratégie la meilleure pour apprendre à des enfants d'âge préscolaire comment raisonner de manière efficace, une petite fille révèle sa stratégie propre, mise au point grâce aux ressources de son intelligence.

Philomène leur fournit la preuve obvie que tout apprenant, quel que soit son âge, peut parfaitement assimiler n'importe quel type de connaissance, pourvu que, comme dit Beneko Mopondi, cette assimilation se fasse par le biais d'un apprentissage «défini comme une réponse adaptative aux conditions posées par le problème»³². L'affirmation de B. Mopondi rejoint celle de M. Bruner, déjà mentionnée plus haut.

³⁰ Communication personnelle de M. Koffi Guillaume, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Section III-IV.

³¹ Communication personnelle de M. Koffi Guillaume, Ecole Normale Supérieure d'Abidjan. Section III-IV. En plus du raisonnement par le complémentaire de l'ensemble de quatre objets qui sous-tend la procédure du cache, Philomène semble avoir compris que les cinq objets du nouvel ensemble jouent tous le même rôle. Par conséquent, il lui apparaît évident que le cache n'est plus nécessaire. Car il suffit de procéder aux différentes combinaisons en omettant l'un quelconque des objets. Par la suite elle remplace successivement chacun des quatre objets restants par l'objet omis.

³² *Problème de sens dans la négociation didactique en vue de l'institutionnalisation d'un algorithme: notion de proportionnalité au cours moyen*, op. cit., p. 85.

La langue maternelle de l'enfant fait partie intégrante des conditions d'adaptation dont parle Beneko Mopondi. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect important du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle, en milieu rural ivoirien. En effet, si Philomène réussit effectivement à appréhender le modèle logique sous-tendant les différentes activités ludiques proposées à sa réflexion, au point d'y introduire une procédure personnelle, c'est surtout parce que la langue de communication qui est utilisée dans ces différentes activités lui est familière ou en tout cas, l'usage de cette langue est privilégié dans son environnement socio-culturel. Et ce fait constitue une donnée fondamentale à laquelle on ne prête jamais, à notre avis, assez d'attention.

Une tendance fort fâcheuse, en ce qui concerne la langue de communication dans la salle de classe, c'est de croire, à tort ou à raison, qu'on ne doit pas s'en préoccuper outre mesure, parce que la chose va de soi. En effet, parler une langue est si naturel à l'être humain qu'il ne soupçonne pas un seul instant que le langage puisse apparaître, de prime abord, la raison essentielle de l'échec scolaire.

On pense en tout premier lieu et surtout aux raisons socio-économiques et les raisons linguistiques seront invoquées très subsidiairement. Ainsi, elles apparaissent toujours non déterminantes dans la performance médiocre du jeune apprenant.

Par ailleurs, cette activité de combinaison d'éléments choisis dans l'environnement immédiat du jeune apprenant peut être exploitée à des fins d'éducation purement nutritionnelle. Par exemple, l'exercice peut consister à amener le jeune apprenant à éliminer les combinaisons d'ingrédients de valeur nutritive insuffisante en vue d'assurer le développement équilibré de son corps. Ainsi, l'enfant peut identifier la combinaison maïs-riz, deux féculents très pauvres en valeurs nutritives, comme une combinaison très déficitaire quant à la constitution en vitamine C. L'exercice peut déboucher sur la discrimination des combinaisons les plus riches en éléments nutritifs.

Les activités de permutation sont une autre illustration parfaite de la démarche algorithmique ou de la méthode du «pas à pas». Celle-ci va également contribuer à développer le pouvoir de créativité langagière de l'enfant. Par exemple, l'une de ces activités consiste à faire découvrir au jeune apprenant le nombre de cas possibles d'habiller différemment un oiseau en utilisant trois pagnes de coloris différents (un Blanc = B, un Rouge = R et un Noir = N).

Ces différentes nuances de couleur correspondent respectivement aux trois principales parties de l'oiseau, c'est-à-dire la tête, le corps, et la queue. On peut même symboliser ces composantes de l'oiseau par les lettres: A, B, C, selon que l'éducateur juge de l'aptitude de l'enfant à opérer à un niveau d'abstraction plus ou moins complexe. Le langage associé à la logique opératoire d'une telle activité met en jeu ce que M. Khaled Aït-Hamou décrit comme les «articulations logiques du langage naturel»³³. C'est d'une part, le conditionnel «si» et d'autre part, l'opérateur modal «soit ...soit». Pour M. Khaled Aït-Hamou, une pédagogie destinée à générer un «modèle de compréhension» doit utiliser nécessairement «une démodalisation de la simulation linguistique»³⁴. En effet, le langage «actualisé» est un langage «démodalisé», c'est-à-dire un code dans lequel l'intention du locuteur n'est pas prépondérante dans le message.

Toujours, selon Khaled Aït-Hamou, seul ce type de langue peut effectivement et réellement aider le jeune apprenant à mieux structurer sa pensée à travers des activités qui impliquent pour lui des choix et des décisions. M. Khaled Aït-Hamou³⁵ reste d'ailleurs convaincu que

c'est le mode de simulation propre au discours démodalisé que l'enfant utilise dans le cadre des stratégies déductives ... (il en conclut que) l'initiation au raisonnement scientifique implique davantage qu'un catalogue de recettes.

Les centres d'éducation préscolaire et primaire dans la région-nord de la Côte d'Ivoire, un modèle de collaboration inter-instituts universitaires de recherche

La limitation de l'expérimentation en extension géographique a permis de lui donner une compréhension plus grande et plus complexe. De sorte qu'à la rentrée de 1984-1985, le Projet-Nord subissait une mutation profonde en devenant un projet de recherche et d'expérimentation pluri-disciplinaire de l'Université d'Abidjan. Dès lors, sa réalisation a été confiée conjointement à quatre institutions de recherche sises sur le campus universitaire d'Abidjan, d'une part, et d'autre part, à une antenne de recherche sur le terrain, à Korhogo dans la région-nord du pays. Cette dernière est placée sous la responsabilité directe d'un Coordinateur, qui relève toutefois de l'autorité administrative de l'Université. Il s'agit en particulier:

³³*Programmes et activités du Projet-Nord*. IIA-IRMA-FAST-Faculté de Pharmacie-Éditions Université Nationale de Côte d'Ivoire 1978, pp. 55-71.

³⁴*Programmes et activités du Projet-Nord*, op. cit., p. 60.

³⁵*Programmes et activités du Projet-Nord*, op. cit., p. 70.

- 1) de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA)
- 2) de l'Institut de Recherches Mathématiques (IRMA)
- 3) des départements de biologie animale et végétale de la Faculté de Sciences et de Technologie (FAST)
- 4) du laboratoire de pharmacognosie de la Faculté de Pharmacie en ce qui concerne les problèmes de nutrition
- 5) de l'antenne de recherche sur le terrain placée sous la responsabilité d'un Coordinateur universitaire résidant à Korhogo-ville.

Un autre aspect non moins important du Projet-Nord, concerne la durée de la scolarité dans ces centres expérimentaux d'éducation. Celle-ci a été étalée sur six années au lieu d'une année unique, comme c'était le cas au tout début de l'expérimentation. Au total, cette scolarité comporte une année préscolaire où il est fait usage de la langue maternelle de l'enfant ou du moins un usage de la langue utilisée de manière privilégiée dans l'environnement socio-culturel du jeune apprenant. C'est en particulier le cas du *dioula* utilisé dans les classes préscolaires *des communautés sénoufo bilingues*. Après quoi, un cycle de cinq années d'éducation primaire doit faire suite à l'année de préscolarisation. Pendant tout ce cycle de formation, le français joue donc à la fois le rôle de matière et de véhicule d'enseignement.

A ce titre, l'enseignement du français doit désormais être envisagé dans la perspective de la didactique d'une langue étrangère ou du moins d'une pédagogie de langue seconde. Ceci signifie que, dans une telle perspective, le français ne peut plus être considéré comme la toute première langue de communication du milieu scolaire. Voilà donc une approche pédagogique du français qui n'est pas encore bien établie dans la pratique du système éducatif classique de la Côte d'Ivoire.

De même, dans le cadre du Projet-Nord, l'enseignement de disciplines telles que les mathématiques, doit dorénavant changer d'optique. D'ailleurs le Professeur Saliou Touré³⁶, Directeur de l'Institut de Recherches Mathématiques (IRMA) est très formel sur cette orientation nouvelle lorsqu'il procède à une comparaison de leur performance, à propos d'une tâche spécifique en mathématique, proposée concurremment à des élèves de

³⁶ «Les mathématiques: une discipline à promouvoir: un outil pour le développement», interview de Saliou Touré dans *Fraternité Hebdo*, in op. cit., p. 11.

Terminale et à de jeunes enfants d'âge préscolaire, c'est-à-dire la tranche d'âge des 6, 7 et/ou 8 ans:

On demande aux enfants de faire la liste de toutes les permutations de quatre objets. L'enfant s'en sort très bien lorsqu'on a pris la précaution de lui exprimer cela dans sa langue *maternelle* (mise en évidence par nous). Alors que si on demande le même travail à un élève de terminale, on aura beaucoup de difficulté à obtenir le même résultat.

Le programme d'enseignement du Projet-Nord s'efforce surtout de mettre en application effective certains aspects du programme officiel d'éducation et de formation initiale en vigueur en Côte d'Ivoire³⁷.

Ainsi, l'éducation psychomotrice, l'initiation à la technologie, aux activités agropastorales, à l'éducation nutritionnelle et aux soins de santé primaire, trouvent une place de choix dans le système du type Projet-Nord.

En effet, «La psychomotricité gestuelle et graphique»³⁸ fait partie intégrante des activités langagières inscrites dans le programme de l'expérimentation d'éducation préscolaire et primaire. Ce programme utilise la langue première de l'enfant au niveau du préscolaire, tandis que le cycle de formation primaire utilise uniquement sa langue seconde. L'éducation psychomotrice, quant à elle, se propose d'agir de façon concomitante sur cinq paramètres fondamentaux qui constituent la base même du développement psychomoteur de l'enfant, qu'il soit normal ou handicapé. Il s'agit des paramètres de la motricité, de la rythmique, de la gestuelle, du graphique et de la perception visuelle. L'éducation psychomotrice veut ainsi atteindre des objectifs précis, à savoir:

- 1) aider l'enfant d'âge préscolaire à affiner sa latéralisation;
- 2) lui permettre de structurer au mieux son image spatiale et rythmique;
- 3) l'aider à contrôler et au besoin à corriger son rythme langagier;
- 4) le préparer à l'écriture, à la lecture et aux premières démarches de raisonnement logique.

Dans le cadre du Projet-Nord, l'éducation en psychomotricité gestuelle et graphique est réalisée par le biais d'un complexe de trente figures géométriques que le jeune apprenant est invité à exécuter dans son espace immédiat avec ses deux bras (droit, puis gauche, enfin les deux membres ensemble) d'une part, et d'autre part avec ses deux jambes (droite, puis

³⁷ Programmes et activités du Projet-Nord, op. cit., p. 2.

³⁸ *Education psychomotrice et graphique*, par Isabelle Thibaudault: les Editions ILA-Université d'Abidjan 1985, 300 pages.

gauche). Il faut noter ici que les différentes figures géométriques que l'enfant est appelé à exécuter dans ces séances de psychomotricité sont identiques à celles qu'il a déjà manipulées ou qu'il manipulera dans les activités d'éveil en mathématiques.

La même activité est reprise sur un tableau ou sur un objet quelconque choisi de préférence dans l'environnement spatial proche de l'enfant. Cette dernière situation ludique constitue la phase de représentation mentale. Par ailleurs, cette première phase appelle une seconde étape, au cours de laquelle, la priorité est donnée à la représentation graphique sur une ardoise ou sur un cahier. Le but de ces globales de ces exercices est de faire prendre conscience à l'enfant de l'image globale de son corps, c'est-à-dire de son «schéma corporel»³⁹. Par ce biais, l'enfant doit également prendre conscience de l'orientation de son corps dans l'espace.

La pratique de ces exercices va de même éveiller l'enfant au phénomène de latéralisation qui affecte son corps. En effet, l'acquisition précoce des habiletés de lecture et d'écriture est, selon les spécialistes des troubles du langage⁴⁰, fonction d'une bonne latéralisation et d'une bonne orientation chez le jeune apprenant. Au nombre des objectifs éducatifs du Projet-Nord, il faut encore mentionner la volonté explicite tout comme la détermination ces promoteurs d'orienter les enfants vers des «activités d'initiation aux techniques culturelles élémentaires et à l'élevage rationnel»⁴¹, dès la troisième année de leur cycle de formation primaire.

Chaque centre d'expérimentation se trouve, en conséquence, doté d'une unité agro-pastorale comportant: un verger, un potager, un «pintadier», une couveuse, une éleveuse, une bergerie et un fermenteur. Le Projet-Nord entend ainsi aménager d'ores et déjà, pour le compte de tous les enfants des centres expérimentaux,

qui n'auraient pas la possibilité de poursuivre leurs études plus loin de pouvoir utiliser les savoir-faire acquis dans le cadre de ces activités pour une réinsertion socio-économique dans leur milieu.⁴²

Une éducation technologique de base est également proposée dans le cadre du Projet-Nord. De fait, cette éducation technologique est liée aux activités agro-pastorales décrites schématiquement plus haut. L'éducation technolo-

³⁹Le développement psychomoteur de la naissance à 6 ans: la psychocinétique de l'âge préscolaire, par Jean Le Boulch. Les Editions ESF-Paris 1984.

⁴⁰Education psychomotrice gestuelle et graphique, par Isabelle Thibaudault. Manuscrit, p. 2

⁴¹Programmes et activités du Projet-Nord, op. cit., p. 95.

⁴²Programmes et activités du Projet-Nord, op. cit., p. 95.

gique du Projet-Nord comporte elle-même trois volets qui concernent respectivement la formation de formateurs-concepteurs, la conception d'objets-prototypes et la production de matériel didactique à l'usage des populations résidant dans les unités agro-pastorales.

Enfin, le Projet-Nord s'efforce de mettre en application effective le programme officiel relatif à la nutrition et aux soins de santé primaire. Il s'agit, pour l'essentiel, de développer chez l'enfant d'âge préscolaire, puis scolaire, de bonnes habitudes de comportements nutritionnels. Pour ce faire, le programme met en oeuvre toutes les ressources du milieu pour informer le jeune apprenant de la valeur nutritive des plantes alimentaires de son environnement et également des conditions idéales de leur utilisation⁴³.

En ce qui concerne l'éducation orientée vers les soins de santé primaire, il s'agit surtout de familiariser l'enfant avec certaines des plantes médicinales qui sont à la base de la pharmacopée traditionnelle⁴⁴. Cette initiation devra l'amener à savoir reconnaître un ensemble d'herbes et de plantes à vertu pharmaceutique, qui sont destinées au traitement de maladies courantes dans son milieu de vie.

En 1984, l'expérimentation a porté sur 12 centres ou écoles, dans la zone concernée; ces centres, répartis en 27 classes en pleine activité, ont fonctionné de la façon suivante:

- 9 classes préparatoires en langue maternelle; les langues concernées sont le sénoufo ou sénari, le dioula véhiculaire et le tagbana.
- 9 classes de première année du cycle de formation primaire, dénommées classe de «Suivi I». Dans ces classes, le français est à la fois véhicule et matière d'enseignement. Il est aisé d'observer dans l'expression orale des jeunes apprenants, le passage progressif de leur langue maternelle au français⁴⁵. Ce passage est surtout mis en

⁴³ Programmes et activités du Projet-Nord, op. cit., p. 86.

⁴⁴ Projet-Nord: Promotion et développement des ressources humaines en milieu rural. Développement des aptitudes de l'enfant à l'acquisition de conduites nutritionnelles. Stage de Formation des instituteurs. Participation de l'Ecole de Pharmacie: *Etudes des plantes alimentaires en région de savane & Etudes des plantes médicinales*, par Dr Koné Diénéba. Editions Pharmacie-Université d'Abidjan, 1984.

⁴⁵ *Suivi en français de l'expérimentation préscolaire en langues maternelles*. IRMA-ILA. Document vidéo-cassette, couleur PAL, 52'30'', juin 1984.

On peut observer dans ce film le passage progressif des jeunes apprenants, de la langue maternelle qu'ils utilisaient l'année précédente à la langue seconde, ici le français. Il est heureux de constater par ailleurs que dans les activités d'éveil proposées, comme le déplacement sur quadrillage, le pliage, la symétrie, la

évidence dans le transfert de la courbe intonative de langue maternelle sur la langue seconde, ici le français⁴⁶.

- 8 classes de deuxième année du cycle de formation primaire avec le français comme véhiculaire et matière d'enseignement.

Mais en fait le Projet-Nord n'est pas uniquement scolaire. C'est un projet de développement intégré comportant quatre volets (I-IV).

I. Le Volet scolaire a un contenu d'enseignement qui peut être décrit en ces termes:

- (1) **langage et français**: L'ILA en a la responsabilité par son équipe de chercheurs directement chargés de l'exécution du programme de langage et de français.
- (2) **mathématiques et raisonnement**: L'IRMA en a la responsabilité par son équipe de chercheurs directement chargés de l'exécution d'un programme de mathématiques insistant plus particulièrement sur les modes de raisonnement.
- (3) **techniques biologiques**: La Faculté de Sciences en est responsable. A vrai dire ce sont surtout les départements du biologie animale et de biologie végétale dont le concours est sollicité avec urgence dans ce projet

rotation en Suivi-I tout comme l'utilisation de la règle, du compas, de l'équerre pour dessiner des angles, des angles droits, le carré, l'hexagone, l'octogone en Suivi-II, ces jeunes apprenants font montre d'une relative aisance dans leur expression orale en français. Une telle remarque indique bien que l'utilisation de la langue maternelle, dès le tout premier contact avec le milieu scolaire, n'est nullement une position idéologique d'intellectuels africains, spécialistes de sciences humaines, en mal d'originalité en matière d'éducation et de formation initiales. Nous pensons au contraire et sommes convaincus qu'il s'agit, de toute évidence, d'une nécessité pédagogique destinée à fournir au jeune apprenant le meilleur moyen de surmonter le blocage psychologique que peut constituer la langue de communication de la classe, surtout si celle-ci est absolument étrangère à ses préoccupations journalières et habituelles.

⁴⁶*Français écrit et parlé en pays éwé (sud Togo)*, par Suzanne Lafage. Paris-Selaf / Ministères des Relations Extérieures 1985. A la suite du Prof. Wilhelm J. G. Möhlig (1971), «Zur prosodologischen Struktur des Standard-Ewe» in V. Six (éd.), *Afrikanische Sprachen und Kulturen - Ein Querschnitt*, Hamburg, pp. 132-141, l'auteur pose l'hypothèse du «transfert de la prosodie de la langue maternelle sur la langue-cible» dans «un discours français prononcé par un Ewéphone peu ou pas lettré. Selon cette hypothèse, le transfert concernerait trois niveaux de fonction (distinctive, ordinaire, expressive) de la structure supra-segmentale de la langue maternelle du locuteur.

Il est tout à fait normal que, pour ces jeunes apprenants de la première année du cycle primaire, le passage progressif de la structure de leur langue maternelle à celle de la langue seconde, ici le français, soit marqué par les phénomènes de prosodie *distinctive et ordinaire* tels que ceux décrits par Mina Lafage. Il convient toutefois de noter, qu'à la vérité, ces distorsions prosodiques ne constituent pas en soi un handicap majeur dans le processus d'apprentissage.

En effet, l'enfant a déjà appréhendé, dans sa langue maternelle, les concepts de base en rapport avec l'algorithme du nombre de chemins possibles pour aller d'un point à l'autre. Il reste également vrai qu'à mesure où ce jeune apprenant avancera dans sa formation et qu'il parviendra à une bonne maîtrise du français, en tant que langue seconde, les distorsions prosodiques qui le marquent comme un *locuteur non natif du français* deviendront moins perceptibles.

interdisciplinaire. C'est à partir de la troisième année de cycle de formation primaire que de ces deux départements seront sollicités davantage⁴⁷.

- (4) **santé et nutrition**: La Faculté de Pharmacie en assure la responsabilité. Mais c'est surtout le laboratoire de pharmacognosie dont la collaboration apparaît indispensable tout au long du cycle de formation primaire.

A cet égard, le Projet-Nord voudrait traduire dans la réalité concrète la recherche pluridisciplinaire entre quatre instituts de recherche à l'Université d'Abidjan et une antenne de cette université sur le terrain. Par ce premier volet, le Projet-Nord vise avant tout un public-cible d'enfants scolarisables de 4 à 15 ans. Mais quel pourrait être le contenu «programmatique» des autres volets de ce projet de recherche universitaire en éducation aux fins d'un développement intégré dans un ensemble régional de la Côte-d'Ivoire ? Les lignes ci-dessous tentent de répondre à cette question.

II. Le Volet-programme de développement communautaire:

Ce volet concerne en priorité la population-cible des déscolarisés du système d'enseignement traditionnel de Côte d'Ivoire d'une part, et d'autre part, celle des femmes analphabètes du milieu rural.

III. Le Volet-programme de nutrition qui, dans ce projet, englobe toutes les questions relative aux soins de santé primaire:

C'est toute la communauté villageoise, y compris les enfants des centres expérimentaux d'éducation préscolaire et scolaire, qui constitue la population-cible de ce sous-programme.

IV. Le Volet-programme de technologie élémentaire:

C'est également toute la communauté villageoise qui est visée par ce sous-programme. Ces trois derniers volets ont entre eux un lieu structurel certainement plus fort que celui qui les relie par ailleurs au premier volet, c'est-à-dire le volet-programme-scolaire.

En effet, dans les trois derniers programmes, les personnes-ressources chargées de l'exécution de ceux-ci sont en contact permanent avec le terrain. Il s'agit d'un chercheur spécialiste de technologie, d'un médecin, enfin d'un spécialiste de l'agro-pastoral et bien sûr du Coordonnateur de l'Antenne de Korhogo. Ces personnes demeurent sans doute des universitaires et des chercheurs. Mais leur avantage, c'est d'être à pied

⁴⁷ *Projet-Nord Pluridisciplinaire à l'Université Nationale de Côte d'Ivoire*: Document présentant les interventions des encadreurs universitaires du stage de Korhogo en septembre 1984. Il s'agit des interventions de MM. Yao Nguessan Thomas, Mohamed Charles, Kaménan M., Gnanbé Félix et Djakouré M., tous enseignants-chercheurs à la Faculté des Sciences et Technologie.

d'oeuvre sur le terrain, où ils doivent chercher et trouver quotidiennement et le plus souvent inventer des solutions viables pour répondre aux besoins immédiats des populations villageoises aux prises avec les réalités de leur milieu de vie de tous les jours.

Qui plus est, ces universitaires sur le terrain s'adonnent moins à une recherche de type laboratoire comme le font leurs collègues du campus universitaire d'Abidjan. Ces derniers ont tendance à théoriser davantage d'autant plus qu'ils ne sont pas en prise directe avec les réalités quotidiennes auxquelles sont confrontées les populations-cibles du Projet-Nord.

Cependant, les trois programmes sus-mentionnés sont nécessairement liés structurellement au programme scolaire pour deux raisons essentielles. Le sous-programme de santé et nutrition concerne et la population scolaire et la communauté adulte des villages concernés. Ces deux populations sont les premiers bénéficiaires de ces programmes de *développement intégré*.

Le sous-programme de technologie vise bien sûr la population scolaire par son aspect énergie mais il concerne autant les adultes que les enfants par son aspect éco-système, c'est-à-dire par les activités de reboisement et par les travaux de pépinières. Le volet-programme-scolaire se trouvera forcément modifié par l'incidence du sous-programme de technologie élémentaire, pensé et mis en place.

Il est envisagé une sixième année pour clore ce cycle de formation primaire. Cette dernière année pourrait être utilisée à donner une initiation à la formation professionnelle, d'une part, à tous les descolarisés du système d'éducation traditionnelle qui constituent l'une des populations-cibles du volet-programme de développement communautaire.

En effet, des statistiques non-officielles estiment à plus de 85% les enfants rejetés du système éducatif ivoirien actuel, avant même que ces derniers aient acquis une éducation et une formation élémentaires leur permettant de fonctionner dans le type de société moderne créée en Côte d'Ivoire d'aujourd'hui. Le plus souvent, ces adolescents déscolarisés reviennent purement et simplement à un analphabétisme de retour pire que le premier, qu'ils connaissaient avant d'être introduits dans le système éducatif, parce qu'ils ont désormais toutes les chances de se trouver aux premiers rangs des candidats potentiels à la délinquance qui sévit très malheureusement, dans cette vie moderne ivoirienne, dans les bas quartiers de nos milieux urbains et semi-urbains.

D'autre part, une sixième année ajoutée au cursus déjà existant permettrait de poursuivre, pendant encore une période d'un an, une formation spéciale et spécialisée de tous les apprenants issus du cycle de formation primaire du Projet-Nord. Il s'agirait en particulier de tous ceux qui ne pourraient, pour une raison ou une autre, poursuivre un cycle de formation secondaire. C'est d'ailleurs pour cela que dans l'organigramme du Projet-Nord⁴⁸, il est suggéré qu'un *Suivi-VI* puisse constituer la première année d'un cycle de deux ou trois ans de formation professionnelle proprement dite.

En guise de conclusion aux différentes réflexions suggérées plus haut à propos des activités diverses exécutées dans le cadre du Projet-Nord, nous citons ce passage de Riccardo Petrella, responsable du Programme FAST (Forecasting and Assessment for Science and Technology), à la Commission des Communautés Européennes⁴⁹:

Nous avons un formidable problème de formation aujourd'hui (mise en évidence par nous). La seule véritable politique dans ce domaine, face aux mutations d'avenir, c'est de donner des *formations de base* (mise en évidence par nous) — le plus de bases possible — et non des *formations pour des carrières spécialisées* (mise en évidence par nous). La formation de base, c'est essayer de procurer à chacun le moyen de *comprendre* (mise en évidence par nous) le monde dans lequel il vit.

⁴⁸ Programmes et activités du projet-nord, op. cit., p. 5.

⁴⁹ L'Express: «Votre Argent». Economie, Finances, Affaires, N 8 du 30 avril au 28 mai 1987 p. 23

Le Projet-Nord aujourd'hui et demain

François ADOPO
Institut de Linguistique Appliquée (ILA),
Université de Cocody-Abidjan (Côte d'Ivoire)

À la suite de l'article précédent qui aura permis au lecteur de se familiariser avec une nouvelle conception ivoirienne d'une école insérée dans le milieu d'origine des futurs citoyens, et avec les débuts de la réalisation du Projet-Nord, nous avons pensé qu'il lui sera utile d'en connaître l'évolution ultérieure depuis le milieu des années quatre-vingt, où s'arrête l'article de P. Kokora. Le lecteur saura mesurer, au travers du bilan qu'a consenti à en dresser pour nous F. Adopo, directeur actuel de l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Cocody-Abidjan, l'enjeu que constitue ce projet — initié, coordonné et «porté sur le cœur» par les chercheurs de cet institut — pour l'avenir de la société ivoirienne (et par delà de la société africaine). En retraçant d'abord l'élaboration d'une stratégie éducative redéfinissant les positions relatives non seulement des langues mais aussi des modes d'enseignement, puis en évoquant les avatars de cette gageure, l'auteur en viendra à parler de la «fin presque tragique» de l'expérience, intervenant paradoxalement au moment même où elle fait l'objet d'évaluations extrêmement positives de la part d'experts externes, dont certains de stature internationale. Ce ne sera pas pour autant un constat d'échec, car le fait que le Projet-Nord va repartir sous une nouvelle forme et sous un nouveau nom, en s'associant l'initiative de ceux-là mêmes qui sont les premiers concernés et, de plus, la participation des laissés-pour-compte de la scolarisation traditionnelle, dans une visée de développement engageant à leur niveau les différentes composantes de la société, est preuve à la fois de la valeur et de la vigueur de la conception éducative originale qui est à son origine. Une histoire à suivre ...

En Afrique, aucune méthode, fût-ce de français langue étrangère, ne parviendra jamais à combler le fossé qui sépare l'école de la vie parce que le seul moyen de réconcilier l'élève africain avec son environnement social, ce n'est pas lui apprendre une langue étrangère mais bien de lui enseigner à lire et à écrire dans sa langue maternelle.

P. Dumont (1990, 84)

Introduction

Ce qu'il est convenu d'appeler le Projet-Nord est le terme recouvrant une série d'expérimentations entreprises, depuis l'année 1977, par les chercheurs de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) de l'actuelle

Université de COCODY Abidjan. Il s'agit de poser les bases d'une nouvelle école ivoirienne en déterminant plus rigoureusement, à partir des obstacles engendrés par l'école traditionnelle, les conditions de possibilité d'une nouvelle école, qui jette le pont entre l'école et l'environnement social, culturel et économique des élèves.

L'objectif poursuivi ici est de rompre radicalement avec les bases anciennes de cette école ivoirienne, legs de la colonisation, qui, dans sa forme et dans son fond, s'est toujours comportée comme une structure «extravertie», loin des préoccupations de ceux qui la fréquentent et, de façon plus générale, participent à son financement et à son enracinement.

Rapprocher l'école de la communauté qui la soutient et des enfants qui la fréquentent pour que ces derniers soient, par le biais de l'éducation ou du savoir qui s'y dispense, «maîtres et possesseurs» de leur milieu. Tel est l'objectif principal que le projet s'est proposé d'atteindre.

Le principe directeur du projet est le suivant: les premières activités d'éveil intellectuel, cognitif de l'enfant; les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, bref tout ce qui concourt à l'édification et à la construction de la personnalité de l'enfant, doit se faire dans sa langue maternelle ou première. En effet c'est ce principe qui a conduit les projets initiés par les chercheurs de l'ILA en pays baoulé à YAOKOFFIKRO, à MOPOYEM en pays adioukrou, à DOMPLEU en pays dan ou yacouba, «ancêtres» du Projet-Nord, localisé quant à lui, en zone sénoufo et mandingue.

Les acquis et difficultés du Projet-Nord

Les acquis

L'expérimentation a débuté en 1984 avec l'accord du Ministère de l'éducation Nationale. Par le biais de cette expérience, il s'agit de poser les conditions de possibilité d'une nouvelle école, qui s'enracine dans les valeurs socioculturelles du milieu, en s'appuyant d'abord sur les langues ivoiriennes de souche négro-africaine, et ensuite sur le français dans son statut de langue ivoirienne et en sa qualité de langue seconde. Ces langues sont considérées comme matières et véhicules du savoir et des savoir-faire, dans l'ordre chronologique voulu et déterminé par les chercheurs-concepteurs du projet (cf ici-même l'article de P. Kokora, l'un des principaux initiateurs du projet in CIRL n 21).

Projet global de développement communautaire, le Projet-Nord a montré du doigt que l'école ne devient efficace et rentable, c'est-à-dire source «de

progrès pour tous et pour chacun», que dès lors qu'elle s'enracine dans le milieu, s'appuie sur les ressources humaines, matérielles et immatérielles de ce milieu qu'elle doit valoriser. C'est en cela qu'il a suscité au sein de la population un engouement réel et qu'il a permis à la fois une mobilisation des populations des zones concernées (qui se sont investies à fond pour donner forme et consistance à ce projet), mais aussi de certains bailleurs de fonds comme la France (par le biais du service culturel de la mission de coopération) de l'Ambassade du Canada, de l'Ambassade de l'Allemagne (qui a accepté de détacher et de prendre en charge un technicien du volet technologie du projet), etc. qui ont eu foi en ce projet et ont fourni l'appui logistique et financier nécessaire.

L'appui de ces Institutions et pays, qui ont compris l'enjeu de ce projet et qui n'ont pas réchigné sur les moyens pour lui procurer le soutien nécessaire, a provoqué des déblocages politiques et psychologiques importants qui ont ouvert pour le projet de nouveaux espaces et de nouvelles perspectives.

Au plan scolaire, pour ne prendre que cet unique exemple, on est globalement convaincu, dans les milieux spécialisés, que la maîtrise et l'enseignement du français en Côte-d'Ivoire passe nécessairement par une bonne connaissance des structures des langues ivoiriennes de souche négro-africaine avec lesquelles le français est en contact. C'est dans cette perspective qu'a été conçue, à l'ILA, une méthode dite de correction phonétique à partir de laquelle s'est développée une pédagogie nouvelle: la pédagogie du français langue seconde avec des exigences et des implications nouvelles pour une formation plus adaptée. Ainsi, tous les ans, pendant le temps qu'a duré l'expérimentation du projet, les maîtres détachés au projet, ont été formés à cette méthode et à la pédagogie du projet.

Le programme de formation était orienté à partir des objectifs que les chercheurs se sont fixés: mettre en exécution un programme de recherches fondamentales et appliquées à modules variés dispensés d'abord en langue maternelle, portant sur:

- l'initiation à la technologie adaptée;
- l'introduction de conduites nutritionnelles rationnelles;
- la maîtrise des techniques biologiques;
- l'initiation à la pharmacopée traditionnelle.

Ainsi, l'initiation aux modes de raisonnement scientifique, mathématique en l'occurrence, en langues maternelles portait essentiellement sur:

- la symétrie dans la nature;
- les stratégies déductives;
- le raisonnement inductif;
- la combinatoire;
- les permutations.

Toutes ces opérations ont été reprises en français langue seconde pendant toute la première année du suivi 1 (cours préparatoire).

Au plan purement heuristique, la réflexion de l'équipe du programme de français a fait émerger le concept de français langue seconde, concept opératoire à partir duquel sont orientées les recherches aujourd'hui sur le français en Côte-d'Ivoire. Ces recherches ont donné lieu à une série de publications qui portent à la fois sur:

(a) *la didactique du français, dont:*

- *Phonétique et Pédagogie du français*; il s'agit d'un ouvrage conçu pour la formation continue des formateurs; il comprend une initiation à l'écriture phonétique mais aussi une initiation aux structures des langues ivoiriennes et de la culture qu'elles véhiculent;
- *Didactique du français langue seconde en Afrique* dont l'objectif principal est d'aider les enfants d'Afrique à mieux apprendre le français.

(b) *la Didactique du raisonnement mathématique, dont:*

- le préscolaire en langue maternelle en milieu rural ivoirien;
- le préscolaire «combien de chemins»;
- le préscolaire «symétries»;
- le préscolaire «permutations»;
- suivi 1 «espace et géométrie»;
- suivi 2 «espace et géométrie».

(c) *les méthodes qui sous-tendent le programme. On peut ici citer:*

- la méthode correctrice qui tient compte des particularités propres aux langues africaines, qui aide les élèves à surmonter leurs difficultés de prononciation du français;
- la méthode d'expression corporelle pour enfants de 3 à 5 ans;
- la méthode prophylactique de la lecture (si nous l'avons appelé ainsi,

c'est qu'elle permet de résoudre les problèmes de dislexie qu'elle prévient);

- la méthode d'orthographe: cette méthode, axée principalement sur l'orthographe d'usage, amène l'enfant à faire par exemple la discrimination graphique entre les homophones; ce qui l'aide à surmonter les difficultés qu'entraîne l'apprentissage de l'orthographe.

Le Projet-Nord aujourd'hui, c'est une stratégie éducative pour insérer l'enfant dans son milieu naturel de vie qu'il doit transformer; c'est une pédagogie d'apprentissage qui repose à la fois sur les langues ivoiriennes de souche négro-africaine et sur le français langue seconde. Il s'agit fondamentalement d'une approche bilingue qui permet d'exploiter «le potentiel d'acquérir et de développer certains types de raisonnement par l'intermédiaire du discours en langue maternelle et en français langue seconde».

Les difficultés

Conçu à partir des obstacles et des limites engendrés par l'école ivoirienne dans son ensemble, et d'un questionnement sur le fondement de l'école comme cadre de formation, le Projet-Nord dans son essence et ses visées a paru à l'Ivoirien ordinaire et à certaines personnes parmi lesquelles une certaine catégorie d'intellectuels, notamment ceux qui sont hostiles à l'introduction des langues dites vernaculaires dans le système éducatif ivoirien, être, à bien des égards, un «procès» contre l'école traditionnelle, ses animateurs et la politique qui la sous-tend.

En butte avec cette mentalité, qui affiche son hostilité face à ce modèle conçu «encore par des universitaires», le projet ne peut que connaître des difficultés. Le contraire aurait été surprenant.

Disons pour schématiser les choses que ces difficultés sont d'ordre politique et psychologique; mais elles sont à notre avis, liées, pour l'essentiel, à l'esprit, à la nature et à la philosophie du projet lui-même.

Projet ambitieux (au sens positif du terme) et «novateur», voire révolutionnaire, le modèle d'éducation de «type Projet-Nord» porte en effet les marques d'une rupture, d'une sorte de remise en cause totale du système éducatif traditionnel, qui a été incapable de répondre aux préoccupations de ceux qui le fréquentent et du milieu qui l'abrite. Il s'agit, de façon très précise, d'une invite à quitter les certitudes, à abandonner les anciennes pratiques et à définir un type nouveau de rapport entre l'école et le milieu

de vie, entre l'école et l'élève, entre l'école et la communauté villageoise, entre l'école et le développement (au sens large du terme). Notons, pour dire brièvement les choses, que le Projet-Nord comme modèle éducatif de développement intégré est une réponse claire et nette à la question fondamentale de l'essence de l'école, comme lieu de formation, de ses liens avec le cadre de vie et la communauté toute entière, face à la «divagation» et aux hésitations de l'école traditionnelle ivoirienne.

On comprend qu'un projet de cette nature ait rencontré en son temps la méfiance du politique, gestionnaire de la «cité»; que des difficultés et obstacles de tout genre (les aprioris psychologiques et politiques; hésitation puis refus du politique exprimé alors par le responsable de ce département ministériel; réticences de toute nature; lourdeur administrative; pesanteur de toute nature; peur de se remettre en cause et de quitter ses certitudes pédagogiques, etc.) se soient naturellement dressés et que l'expérience ait connu une «fin presque tragique» (l'aspect scolaire a dû s'interrompre pour des raisons indépendantes du projet lui-même, alors que la promotion la plus avancée était au C.E.2), sans que les initiateurs du projet aient eu le temps et l'opportunité de dresser un bilan officiel en faisant une évaluation sérieuse du projet (qu'ils avaient porté, comme une mère porte un enfant pendant des années), évaluation dont l'objectif était de confronter les résultats des élèves parvenus au C.M.2, aux portes de l'enseignement secondaire, avec ceux des classes traditionnelles.

Cette fin pour le moins inattendue, loin d'être le fait des initiateurs eux-mêmes tient, semble-t-il, au caractère, à la nature et à la philosophie du projet lui-même, qui est un projet en avance sur le temps et les mentalités de l'époque, exigeant expressément la définition d'une nouvelle philosophie de l'éducation, nécessairement en rupture avec la culture et l'esprit de «l'école traditionnelle».

Autrement dit, cette «fin presque tragique» qu'a connue le projet est moins le fait que le Projet-Nord lui-même soit dénué de fondement; qu'il soit sans objet et sans importance pour la Côte-d'Ivoire, que parce qu'il portait en lui l'exigence de ce que nous appelons ici la rupture que l'on a toujours refusé d'opérer, en demandant notamment la mise en place de cette nouvelle façon de concevoir l'enseignement à travers une nouvelle politique de l'éducation, par le biais d'une politique de formation des maîtres et des élèves, par une innovation pédagogique profonde et sérieuse, par une mobilisation des ressources humaines et matérielles, qu'on n'a jamais voulu entreprendre, malgré la faillite du système scolaire dans son ensemble.

Et pourtant les résultats ont été intéressants, comme l'ont confirmé les experts des institutions qui se sont intéressées de près à ce modèle proposé en Côte-d'Ivoire pour la première fois. Là-dessus les avis de ces experts sont clairs et sans équivoques. Le premier avis est de M. l'Inspecteur de l'enseignement primaire de Korhogo (l'une des circonscriptions pédagogiques concernées par le projet) d'alors. Dans un rapport écrit le 26-06-86 et adressé à son Ministère de tutelle, M. l'Inspecteur note:

Dans le domaine du développement mental nous récoltons des résultats encourageants. Déjà dans sa langue maternelle, l'enfant a un raisonnement mathématique pas du tout négligeable. Les manipulations, les comparaisons, l'automatisme acquis font de l'enfant qui quitte le préscolaire pour le premier niveau un élève éveillé.

En 1988, la Représentation de la Banque Mondiale en Côte-d'Ivoire, impressionnée par les rapports et les cassettes-vidéos montées sur le projet qui lui sont parvenus, décide de se rendre sur le terrain pour se rendre compte elle-même de l'expérience. Elle dépêche alors sur les lieux, M. Nicolas Benett, expert en éducation, qui à la fin de son séjour établit, dans un rapport écrit, le constat suivant:

J'ai été impressionné par la participation active des enfants à leur propre éducation, par le fait que le programme d'enseignement ne comportait qu'une seule matière (éveil de l'intelligence) et par la rapidité avec laquelle les enfants apprenaient le français, bien que l'école soit située dans un quartier où ne vivent que peu de personnes de langue française. Il ne fait aucun doute que les résultats de cette expérience devraient être étudiés sérieusement par les services de la Sous-Direction des études et des programmes de Bouaké qui sont responsables de la mise au point des programmes scolaires et des divers matériels pédagogiques.

Le troisième avis est émis respectivement par M. Ouattara Abdoulaye, Inspecteur général, Directeur de la pédagogie, et Mme C. Jessua, psychopédagogue, expert en évaluation, envoyés en mission sur le terrain par le Ministère de l'Education Nationale pour se rendre compte de la réalité. De retour d'une mission de trois jours (du 7-11- au 10-11-88), les experts notent dans leur rapport leur admiration pour ces enfants en ces termes:

Ces enfants nous ont paru particulièrement éveillés et spontanés, entrant dans les diverses activités proposées avec beaucoup d'engouement et d'aisance. Le français, après seulement trois semaines d'initiation, est déjà assez bien manipulé et, surtout, sans blocage apparent. Les problèmes posés en combinatoire sont résolus avec une grande facilité pour des enfants de cet âge et à l'aide d'une démarche de type algorithmique bien maîtrisée; le comportement et la performance de ces enfants du suivi I (Cours préparatoire Première année: C.P.1) paraissent indiquer que l'année du préscolaire a bien joué son rôle structurant que l'on attendait.

De ces trois évaluations entreprises par des personnalités et institutions spécialisées, extérieures au projet, il ressort un double constat: premièrement les enfants sortant du préscolaire tel qu'il est conçu au projet sont très éveillés; le raisonnement mathématique qu'ils ont acquis dans leur langue maternelle les prédispose au succès en mathématique dans le cycle primaire; deuxièmement, dès les premières semaines du primaire, comme le notent MM. Ouattara, Benett et Mme Jessua, ils ont une maîtrise du français qui force l'admiration, ayant acquis une aisance dans l'expression orale du français. Cela indique que les effets de la nouvelle pédagogie du français ont été immédiats.

De ces points de vue émis par ces experts, se dégage cette conclusion importante, qui vient d'ailleurs confirmer l'intuition «originelle» des initiateurs du projet, qui est la suivante: on ne peut plus continuer d'enseigner le français, dans l'intérêt même de cette langue, en ignorant complètement l'existence des langues avec lesquelles le français est en contact. Une bonne maîtrise de la langue première ou maternelle est, sur le plan scolaire et de celui de la maturation ou de la structuration de la personnalité de l'enfant, un atout inestimable, un des moyens efficaces et une des garanties sûres pour accélérer le processus des premiers apprentissages et celui de l'acquisition des connaissances de base. Enfin, le Projet-Nord, loin d'être un système qui s'érigerait contre le français, participe au contraire à son enracinement, en posant les conditions favorables à l'acquisition de cette langue par la maîtrise des langues ivoiriennes de souche négro-africaine, ces langues étant, dans le contexte ivoirien, «mutuellement impliquées dans le processus de développement en cours» (P. Dumont) qui doit se jouer au plan politique, économique, social et culturel.

C'est ce qu'ont compris les hauts cadres de la région de korgho et ses environs en créant une Organisation non-gouvernementale (O.N.G.) dénommée «Savane-Développement» au compte duquel sont versés les acquis du Projet-Nord.

Cette O.N.G. envisage, avec une autre O.N.G. française «Amor et Développement» (sur les côtes bretonnes), un développement agro-pastoral intégré au système scolaire pour la région autour du néré, arbre nourricier, légumineuse dont la richesse en iode, en fer et en vitamine (A et C) a été mise en valeur par la Faculté de Pharmacie, l'un des instituts engagés initialement dans le projet, et dont les vertus sont aujourd'hui exploitées à diverses fins (aux comptes des deux O.N.G.) par un laboratoire breton.

Le succès de ce développement intégré repose sur la maîtrise d'une technologie nouvelle et une approche nouvelle des réalités. L'O.N.G. Savane-Développement a donc envisagé, dans cette optique, un centre de formation qui prépare les jeunes de la région, à se prendre en charge dans le cadre de ce nouveau type de développement. C'est le but assigné au centre scolaire intégré de Niéné qui ouvrira ses portes en septembre 1996.

La pédagogie qui y sera appliquée est celle mise au point par les initiateurs du Projet-Nord. Mais ici elle bénéficiera d'une innovation capitale: la langue maternelle (le sénoufo ou le dioula) sera maintenue comme langue d'enseignement pendant les trois premières années du primaire, ainsi que le montre le Tableau 1:

		Pré-scolaire	C.P.1	C.P.2	C.E.1	C.E.2	C.M.1	C.M.2
Langue d'enseignement		sénoufo ou dioula	sénoufo ou dioula	sénoufo ou dioula	sénoufo ou dioula et français	français	français	français
Mode d'utilisation	sénoufo ou dioula	oral	oral et écrit				gestion de la mutuelle scolaire	
	français	néant	oral	oral et écrit			oral et écrit	

Tableau 1: complémentarité des langues et des modes d'enseignement dans le programme scolaire intégré Savane-Développement

Les Perspectives pour la Côte-d'Ivoire

Evaluation et résultats

L'évaluation (externe du projet) a montré (et c'est heureux) que le Projet-Nord porte en lui l'espoir d'une nouvelle école et d'une nouvelle pensée, en ce qu'elle inaugure l'avènement d'un type nouveau de pédagogues et d'élèves.

Elle pose, surtout à partir des langues maternelles, les conditions d'une formation scientifique en offrant, par le biais d'une pédagogie adaptée aux spécificités du français langue ivoirienne, les meilleures conditions de l'acquérir, de l'apprendre (sous les formes orale et écrite) avec beaucoup plus d'aisance et de facilité.

Il semble donc être établi qu'à partir de cette évaluation, si l'on veut accélérer l'acquisition du français et celle des connaissances et parvenir à une formation initiale solide des enfants en âge d'aller à l'école, leur formation doit s'articuler sur la connaissance des langues parlées d'abord par ceux-ci, comme langue d'enracinement socioculturel (en tant qu'elles leur permettent de s'affirmer, de se reconnaître membres à part entière de la communauté, du terroir) et, ensuite, sur le français langue officielle d'enseignement et langue d'ouverture sur le monde extérieur.

Mais le Projet-Nord, ce n'est pas que l'effort entrepris pour asseoir uniquement les bases d'une école plus performante par la maîtrise du français et des autres langues ivoiriennes concernées; le projet c'est aussi la mise en place d'une structure, notamment sous sa forme «Savane-Développement», en vue d'une régionalisation de l'école, d'asseoir ses bases sur les valeurs socioculturelles et techniques du milieu, en préparant les jeunes techniquement et culturellement à se prendre en charge pour transformer leur milieu en un cadre de vie qu'ils «quitteraient à regret». Car ici la formation donnée à ces jeunes, comme le stipulent les initiateurs du projet, devrait tenir compte de l'économie de la région, celle d'aujourd'hui et aussi celle de demain, envisagée autour de la production industrielle du néré, où seront impliquées ce que l'on appelle ici «les forces vives de la région».

Aux autres composantes de la société, est proposé un cadre de formation adapté à chacune de leurs situations. Ainsi à tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'auraient pas eu accès à l'école officielle (les non scolarisés) ou l'auraient quitté très tôt (les déscolarisés), un volet alphabétisation fonctionnelle (en langue sénoufo ou dioula et en français) leur est proposée en vue de leur fournir une formation adéquate qui leur donnerait l'accès à cette structure industrielle. Le schéma de formation (à trois volets) est le suivant:

Scolaires	Déscolarisés	Non scolarisés	Adultes analphabètes
de 5 à 6 ans: préscolaire en langue maternelle orale	de 10 à 15 ans: formation profes sionnelle en langue maternelle puis en français sur 3 ans	de 10 à 15 ans: formation profes sionnelle en langue maternelle puis en français sur 3 ans	1ère année: alphabétisation en langue maternelle en 6 mois
de 6 à 8 ans: C.P. en langue maternelle (oral et écrit)	formation professionnelle et continue comme — agents de soins de santé primaire — formateurs en alphabétisation		2ème année: alphabétisation en langue maternelle puis en français en 6 mois
de 8 à 12 ans: C.E. en français	— moniteurs en agriculture		

Tableau 2: Eventail d'application polyvalente du modèle Savane-Développement

Le Projet-Nord comme modèle pour la Côte-d'Ivoire

On a pu noter, à partir des trois évaluations, que l'école type «Projet-Nord» produit un type nouveau d'élèves, très éveillés, maniant avec dextérité les concepts mathématiques (dès le préscolaire) et le français, appelés à long terme à se prendre en charge en s'insérant dans leur propre milieu de vie qu'ils essayeront de transformer grâce à une formation appropriée, qui tienne compte des valeurs socioculturelles, techniques de ce milieu.

L'un des drames de l'école traditionnelle, on le sait, c'est d'avoir réussi à extirper l'élève de son cadre de vie et de l'en avoir fait un parfait étranger. Permettre à l'élève de s'insérer dans son terroir, lui donner les moyens intellectuels et techniques pour le maîtriser, l'assujettir; combler le déficit de formation et d'information, qui se concrétise par l'immense précipice qui sépare la formation donnée par l'école traditionnelle et le cadre de vie, telle est, pour faire bref, l'ambition poursuivie par les initiateurs du Projet-Nord, en proposant ce type de modèle d'éducation globale, de développement communautaire intégré, comme moyen pour relever le défi du développement. C'est en cela que ce modèle est intéressant pour la Côte-d'Ivoire.

Comme cadre de formation centré sur la région dans ce qu'elle a de spécifique (ici le néré), cadre autour duquel peut se développer une

industrie du nére au service de la région, le projet peut s'étendre à d'autres régions. A partir de cette expérience, il va falloir envisager de poser en effet sur le plan politique les conditions d'une démocratisation (lecture et écriture à la portée de tous) de l'école qui, comme l'indique le Projet-Nord, passe par la régionalisation de l'école à partir des pôles de développement. L'avenir d'une école crédible, d'un l'enseignement de qualité adapté aux réalités du milieu, de la formation des jeunes en Côte-d'Ivoire en dépend.

L'avenir de notre pays repose aujourd'hui sur une école de ce type qui intègre les préoccupations de ces jeunes et les fixe sur le terroir. Ces derniers ne resteront sur ces terroirs d'origine que s'ils auront bénéficié effectivement de cette formation qui prend en considération leur environnement socioculturel et économique.

Conclusion

La Côte-d'Ivoire, à l'orée du troisième millénaire doit faire peau neuve, faire sa mue pour amorcer avec lucidité et assurance le virage qui mène au développement; elle doit créer ses propres conditions du « développement durable », à partir d'une politique vigoureuse de formation et d'éducation des hommes et des femmes de toute condition. La structure et la philosophie de ce que nous appelons ici le Projet-Nord nous semblent conforme à ce souci, en ce qu'il répond à notre sens à ce besoin nouveau de formation qui est une exigence pour un pays comme la Côte-d'Ivoire, à quelques années de l'an 2000. La Côte-d'Ivoire saura-t-elle faire le bon choix en optant pour ce modèle d'école ? Aura-t-elle les moyens de cette politique qui exige des moyens considérables ? La Côte-d'Ivoire trouvera-t-elle des bailleurs de fonds (puisque l'avenir des pays comme la Côte-d'Ivoire est conditionnée par la politique de ces bailleurs de fonds), à l'heure de la globalisation ou de la mondialisation de l'économie, qui accepteront d'investir dans un secteur « non immédiatement rentable » ? Car le coût à payer en termes de structures à mettre en place, pour assurer la formation des formateurs et celle des jeunes, est élevé. Il ne faut pas se leurrer.

Mais nous ne doutons pas un instant que les autorités ivoiriennes avec le concours de certaines institutions internationales et nationales, notamment les collectivités locales ou diverses O.N.G. sauront prendre, le moment venu, la décision, de généraliser l'expérience du Projet-Nord, en dotant les régions de la Côte-d'Ivoire de structures semblables à celle du Nord ivoirien où se fait l'expérience, pour remettre l'école sur ses (bons) pieds

afin d'en faire un véritable outil de développement qui réconcilie l'élève et son environnement social et culturel.

Bibliographie

Dumont, P. (1986). *Le français, langue africaine*. Paris: L'Harmattan.

Dumont, P. (1990). *L'Afrique Noire peut-elle encore parler français ?* Paris: L'Harmattan.

Kokora, D. Pascal (1987). Pour un modèle d'enseignement de base: le cas du projet d'éducation préscolaire en langue maternelle. *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique CIRL*, 21, 97-131, Université d'Abidjan.

Tchaghale, Z. (1996). Le Projet-Nord ivoirien et l'avenir du français en Afrique, *Bulletin d'information et de communication de l'Université de Cocody*, 6 (Mai-Juin 1996), 13-18.

Nous avons en outre consulté les rapports moral et financier Projet-Nord, Savane-Développement, Amor et Développement, rédigé par Isabelle Thibaudault (1996), une des participantes actives du projet.

Adresses des auteurs

FRANÇOIS ADOPO

Institut de Linguistique Appliquée
Université de Cocody-Abidjan
08-B.P. 887
Abidjan-08
Côte d'Ivoire

THOMAS BEARTH

Seminar für allgemeine Sprachwissenschaft
Plattenstr. 54
CH-8032 Zürich

ELISABETH GFELLER

Junkeracker 5
CH-5737 Menziken

MELCHIOR KANYAMIBWA

Rte Corminboeuf 3
CH-1782 Belfaux

PASCAL KOKORA

1616, Belmont St. NW
Washington DC 20009
Etats-Unis

GABRIEL MBA

B.P. 755
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Yaoundé I
Yaoundé
Cameroun

ANDRÉ MBULA PALUKU

Institut Pédagogique National
Kinshasa
s/c Rolf Moos
Sektion Terminologie
Schweizerische Bundeskanzlei
CH-3003 Bern

MAURICE TADADJEU

B.P. 755
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Yaoundé I
Yaoundé
Cameroun

Parutions récentes

- Marinette Matthey, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang, 1996

On trouvera dans cet ouvrage des analyses d'interactions verbales réunissant des interlocuteurs aux compétences linguistiques asymétriques (communication exolingue). Ces analyses montrent quand et comment l'apprenant peut bénéficier des données linguistiques fournies par le natif ou par l'enseignant; mais aussi comment l'apprenant réussit à communiquer dans la langue cible, même avec des connaissances minimales de celle-ci.

- Michèle Grossen, Bernard Py (éd.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berne, Peter Lang, 1997

La notion d'interaction sociale jouit d'un grand prestige dans les sciences humaines et sociales. Elle constitue ainsi un moyen intéressant de traverser les frontières qui fragmentent le vaste champ de ces sciences. C'est à cette entreprise que le lecteur est convié. Les diverses contributions que rassemble cet ouvrage relèvent de disciplines différentes et manifestent des intérêts variables. Néanmoins, à travers leur diversité, elles reconnaissent toutes un rôle crucial à la notion d'interaction. Mais au-delà de la permanence du terme, n'y a-t-il pas des divergences sur sa signification? Sans doute. Et ce constat amène le lecteur à méditer simultanément sur l'unité et la diversité des sciences humaines et sociales.